



La enseñanza de la historia

ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES
www.apehun.com.ar - e: apehun.argentina@pehuna@gmail.com - m: m.lopez@pehuna@gmail.com



La enseñanza de la historia

Los movimientos sociales desde el siglo XX

La enseñanza de la historia

Entre viejos y nuevos paradigmas: el estudio de los movimientos sociales desde el Siglo XX como "procesos de construcción social de la realidad"



Ana María Brunías- Elvira Isabel Cejas (edit.)

2019

Autoras/es

Lucrecia Álvarez
Nancy Aquino
Beatriz Angelini
Marcelo Andelique
Susana Bertorello
Mariano Campillia
Paula Karina Carrizo
Orellana
Martín Céspedes
David Checa
Mariela Coudannes
Ana María Cudmani
Arturo Dávalo
Matías Druetta
Violeta Ehdad
Alicia Garino
Evelyn Gutiérrez
Roxana Gutiérrez
Verónica Huerga
Eduardo Hurtado
Miguel Jara
Pedro Juan
Camila Lenzi
Silvina Miskovski
Florencia Monetto
Mónica Olivera
Erwin Parra
Romina Sánchez
Rocío Sayago
María Laura Sena
Ezequiel Sosa
Marcelo Alejandro
Sotellino
Victoria Tortosa
Desirée Toibero

“Entre viejos y nuevos paradigmas: el estudio de los movimientos sociales desde el S.XX como *“procesos de construcción social de la realidad”*”

Ana María Brunás- Elvira Isabel Cejas (edit.)

Autoras/es

Lucrecia Álvarez - Nancy Aquino - Beatriz Angelini -Marcelo Andelique - Susana Bertorello – Mariano Campilia - Paula Karina Carrizo Orellana - Martin Céparo - David Checa - Mariela Coudannes - Ana María Cudmani - Arturo Dábalo -Matías Druetta - Violeta Ehdad - Alicia Garino - Eveliyn Gutiérrez - Roxana Gutiérrez - Verónica Huerga - Eduardo Hurtado - Miguel Jara - Pedro Juan - Camila Lenzi - Silvina Miskovski - Florencia Monetto - Mónica Olivera - Erwin Parra - Romina Sánchez - Rocío Sayago - María Laura Sena - Ezequiel Sosa - Marcelo Alejandro Sotelino - Victoria Tortosa - Desirée Toïbero



¹Revilla Blanco, M. 2016. Concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido, pp15

No se permite la reproducción parcial o total de este libro, por cualquier medio o forma, sin la autorización de los/las autores/as

Aquí el de ustedes



APEHUN



ASOCIACION PROFESORES ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE UNIVERSIDADES NACIONALES

www.apehun.com.ar -  [apehun.argentina-apehun@gmail.com](https://www.facebook.com/apehun) - resena.apehun@gmail.com



	Pág.
Presentación:.....	5
Las /os Autoras/es:.....	9
Los Textos:.....	15
ENSAYOS	21
Capítulo 1: <i>Juntos pero diferentes la Lucha de los pueblos originarios por EIB en Salta.</i> Paula Karina CARRIZO ORELLANA.....	23
Capítulo 2: <i>Los movimientos sociales de los años 90. Los conflictos colectivos y su engranaje movilizante.</i> Elvira Isabel CEJAS – Ezequiel Omar SOSA	35
Capítulo 3: <i>La movilización del 2001, entre lo instituido y lo instituyente: de la nacionalización de las protestas al particularismo local de la ciudad de Río Cuarto.</i> Eduardo HURTADO.....	47
NARRATIVAS	60
Capítulo 4: <i>A Cien Años de la Reforma Universitaria: Narrativa sobre voces silenciadas y libertades pendientes.</i> David CHECA..	61
Capítulo 5: <i>Pase a dar lección el tema “De Zapata al Zapatismo”.</i> Arturo DÁBALO.....	67
PROPUESTA DE ENSEÑANZA	71
Capítulo 6: <i>Abordajes de la historia escolar desde la perspectiva de los nuevos movimientos sociales en la Argentina y América Latina. El caso de las mujeres.</i> Miguel JARA – Erwin PARRA – Alicia GARINO.....	72

Capítulo 7: <i>Propuesta de enseñanza sobre el movimiento de mujeres. Repertorio de acción y demandas del movimiento de mujeres en la Argentina de la última década.</i> Marcelo ANDELIQUE – Lucrecia ÁLVAREZ – Mariela COUDANNES.....	83
Capítulo 8: <i>Asamblea río cuarto sin agros tóxicos propuesta didáctica para construir aprendizajes en torno a los problemas de la producción agrícola local.</i> Beatriz ANGELINI – Susana BERTORELLO – Silvina MISKOVSKI.....	105
Capítulo 9: <i>Entre la invisibilidad y la centralidad: las mujeres del Cordobazo y el surgimiento de Ni una menos.</i> Mariano CAMPILIA – Florencia MONETTO – Victoria TORTOSA.....	123
Capítulo 10: <i>Movimientos sociales de los sesenta y setenta: perspectivas y enfoques en los textos de historia para la enseñanza en el nivel medio.</i> Roxana Inés GUTIÉRREZ – Mónica Alejandra OLIVERA.....	141
Capítulo 11: <i>De lo dulce a lo amargo. Enseñar la trascendencia de la lucha obrera tras el cierre de los ingenios Tucumanos.</i> Verónica HUERGA – María Laura SENA – Ana María CUDMANI.....	159
Capítulo 12: <i>¿Porque luchan el movimiento feminista en la argentina? Una propuesta en clave comparada.</i> Pedro Andrés JUAN – Camila LENZI – Marcelo Alejandro SOTELINO.....	175
Capítulo 13: <i>Movimientos sociales (des) de las mujeres: una propuesta de enseñanza en clave comparada.</i> Matías DRUETTA – Violeta ELIAD – Rocío SAYAGO.....	188
Capítulo 14: <i>Entre “asos” y “silencios” entre “memoria” y “olvido”: un aporte desde la historia regional desde abajo.</i> Ana María BRUNAS – David CHECA – Evelyn GUTIÉRREZ.....	203
Capítulo 15: <i>Los nuevos movimientos sociales tensiones y desafíos en las democracias latinoamericanas.</i> Nancy AQUINO – Desirée TOIBERO – Romina SÁNCHEZ.....	217

Presentación

Dibujo
de la
portada

Tenemos entre nosotros/ nosotras una nueva producción que recoge trabajos compartidos por numerosos profesores y profesoras de historia que integramos APEHUN, Asociación de profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, una vez más con invitados , jóvenes docentes e investigadores que aportan nuevas miradas y reflexiones sobre la enseñanza de la historia.

Desde Catamarca APEHUN invitó a la presentación de artículos para la publicación de nuestro libro que transita por la cuarta edición y en el que proponemos un espacio de debate en torno a los movimientos sociales, y por ello convocamos a los miembros a participar del Cuarto Simposio "Entre viejos y nuevos paradigmas: el estudio de los movimientos sociales desde el S.XX como *"procesos de construcción social de la realidad"* "

En esta ocasión, contamos con la co-organización del Departamento de Historia y con el aval de la Facultad de Humanidades y del Centro de Prácticas y Residencia UNCa. Asimismo, inscribimos la convocatoria en las acciones que APEHUN viene desarrollando, avaladas por las Unidades Académicas en las que realizan sus actividades de docencia e investigación los miembros de la Asociación.

El historiador Eric Hobsbawm³ (1998) afirma que el siglo XX es uno de los más controvertidos y al mismo tiempo el que sienta innumerables bases que nos sirven para entender y comprender el hoy y el que le habrá dado forma a lo que devenga en el próximo milenio.

En este contexto y desde las claves de una aproximación al fenómeno de los movimientos sociales cobra significado preguntarnos acerca de ellos, reconociendo tres momentos en los estudios de los conflictos, las luchas y los movimientos sociales. Un primer estadio lo conformaron aquellos movimientos de las primeras décadas del siglo XX, rebeliones agrarias, constitución del movimiento obrero, los avances anarquista y socialistas. Posteriormente los movimientos de las décadas del 60 y 70. En tanto que en las últimas décadas hablamos de nuevos movimientos sociales, nuevos sujetos, y nuevas demandas. Estos últimos estudios, no focalizan en el antagonismo como a comienzos de siglo sino que el énfasis está en los fenómenos de identidad, recursos organizativos, y exclusión, denotando una centralidad en las funciones y equilibrios en las que emergen los movimientos y sus

²ibidem

³Hobsbawm.E.1998.Pp.11_15

condiciones estructurales de tal forma que cada tipo de movimiento social es propio de una forma concreta de sociedad: el propio contexto socio histórico de su surgimiento determina la composición social y la dinámica del movimiento.

A nivel macro en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) se plantea como contenido sugerido: *“El análisis de la crisis de la economía mixta y del estado de bienestar keynesiano y de la implementación progresiva de las políticas neoliberales en las últimas tres décadas del siglo XX, enfatizando en sus consecuencias sobre los distintos sectores sociales”*⁴. Estas explicitaciones nos lleva a preguntarnos: ¿esas temáticas, están presentes en las aulas? Creemos que es esta una oportunidad, para enfrentar el desafío, un espacio de debate y reflexión acerca de ¿qué se enseña?, ¿cómo enseña? y ¿para qué? se enseña historia en las aulas de la escuela secundaria y universitaria y que constituyen algunos de los tópicos a debatir entre los equipos de cátedras de Formación Docente y proyectos de investigación sobre la enseñanza de la historia. En esta publicación, reunimos ensayos propuestas de enseñanza y por primera vez, incluimos narrativas que nos permiten poner en escena algunas de las propuestas de clases que fueron trabajadas en simposios anteriores, y asistir a la clase de la mano y la palabra del profesor.

Una alternativa para profundizar estudios, repensar nuestras concepciones y buscar para encontrar apuestas historiográficas que puedan ser trabajadas en las aulas como una posibilidad de estar atentos a las cuestiones que desde el afuera se le imponen a la escuela en general y al conocimiento histórico en particular.

Los movimiento obreros hoy se han convertido en una parte de la currícula y para nosotros, docentes de las Prácticas, es interesante repensar cuales serían los movimientos que están presentes en las aulas, entender el porqué de la ausencia de otros, distinguir las acciones de los sujetos, así como las intenciones y las demandas por las que se lucha en estos contextos neoliberales, los modos de actuar y los modos de resistir que despiertan en la comunidad toda.

Nuestros Propósitos:

- Comprender la importancia de los movimientos sociales estudiados que, se configuran como germen de los tiempos modernos, asumiendo particularidades propias en los distintos escenarios.
- Propiciar instancias de debate y de valoración crítica de los movimientos sociales que, originados desde las primeras décadas del S. XX, forjaron un proceso de (re) constitución de la identidad que dotó

⁴ NAP.2012 MCyE: :22

de sentido a la acción individual y colectiva y que permite comprender el pasado a partir del presente y viceversa, develando las cuestiones que se han cristalizado y las que aún constituyen desigualdades por resolver:

- Diseñar y propender al desarrollo de propuestas didácticas que, recuperen los principios del conocimiento histórico, promuevan la reconstrucción crítica de la realidad social estudiada y favorezcan prácticas innovadoras en las instituciones educativas.
- Socializar experiencias y saberes didácticos de la historia como generador de intercambios y discusión entre las cátedras miembros de la Asociación.

Ejes de la convocatoria:

Los ejes sugeridos son amplios, la idea es que, como siempre solicitamos, incluyan aspectos y/o dimensiones vinculadas a las Ciudadanías, Formación del Pensamiento Histórico, Discursos y/o Narrativas Históricas.

Eje 1: Los movimientos sociales originados desde el S.XX como procesos de re-constitución de una identidad colectiva dotada de sentido: de la rebelión agraria, proletaria, a las nuevas demandas para nuevas identidades.

Eje 2: Los movimientos sociales desde múltiples herramientas de investigación en clave comparada: De la Huelga general, la justicia, y la demanda de equiparación de derechos a la defensa del medio ambiente.

Eje 3: Nuevas lecturas para viejos temas. Los nuevos paradigmas, los actores sociales emergentes. Cuestiones en disputa. La historia desde abajo. Los aportes de la historia local -regional.

Las diferentes modalidades de trabajo que se presentan abren las nuevas perspectivas que deben ser motivo de debate en el simposio y también para el lector. Las nuevas lentes para el trabajo con los movimientos sociales, los diferentes modelos de abordajes, las múltiples perspectivas de voces, re significar los silencios, reparar las omisiones...constituyen un aportes para todos los profesores de historia que hoy deben desafiar este proceso de enseñanza en los diferentes niveles de la educación.

Las editoras

Las/os Autoras/es

Universidad Nacional de Catamarca

Ana María Brunás: Profesora Titular de la Cátedra de Práctica II y Residencia en el Profesorado de Historia. FFHH.UNCA. Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Diplomada en pedagogía política e Historia Reciente. Docente investigadora Categoría III. Miembro de cátedra UNESCO. Integrante del CHC en Docencia Universitaria. Vice Decana, y Consejera Superior mandato cumplido. Directora del Proyecto de investigación: *“Estudiar y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza de la historia reciente: aporte para pensar el trabajo en el aula de las escuelas preuniversitarias. San Fernando del Valle de Catamarca 2018-019.*

Elvira Isabel Cejas: Profesora adjunta en Práctica II y Residencia en el profesorado en historia. FF: HH: UNCa. Profesora en Historia. Especialista en Metodología de la investigación de las ciencias sociales. Docente Investigadora Categoría III. Directora del proyecto de Investigación: Historia de la educación argentina y latinoamericana. HEAy L. prácticas de la enseñanza y sentido formativo en la formación docente inicial. Catamarca 2018. Co- Directora del Proyecto: *“Estudiar y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza de la historia reciente: aporte para pensar el trabajo en el aula de las escuelas preuniversitarias. San Fernando del Valle de Catamarca 2018-2019.*

David Checa: Profesor de Historia. Profesor de nivel medio. Integrante del proyecto de investigación: Facultad de Humanidades. UNCa. Instituto de Enseñanza Superior “Clara J. Armstrong”. Integrante del Proyecto de Investigación: *“Estudiar y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza de la historia reciente: aporte para pensar el trabajo en el aula de las escuelas preuniversitarias. San Fernando del Valle de Catamarca 2018-019.*

Evelyn Gutiérrez: Estudiante avanzada del Profesorado de Historia, Ayudante alumna, por concurso y oposición, de la cátedra de Práctica II y Residencia (2017/2019). Expositora en el IX Encuentro de Profesores de Historia de la FFHH, IX Congreso de C y T UNCA. Integrante de Equipo de Investigación acreditado por la SECyT: *“Estudiar y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza de la historia reciente: aporte para pensar el trabajo en el aula de las escuelas preuniversitarias. San Fernando del Valle de Catamarca 2018-2019”.*

Roxana Gutiérrez: Profesora en Historia. Especialista en Didáctica. Titular Dedicación Exclusiva Práctica I y Didáctica de la Historia. Investigador

Categoría IV Integrante del equipo de Investigación “Orden Institucional, Actores y economía en el NOA. Catamarca 1955-19762. Código: 02/J546.

Arturo Dábalo: Profesor en Historia. Ayudante alumno en la cátedra de Práctica II y Residencia. Integrante del proyecto de Investigación: *“Estudiar y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza de la historia reciente: aporte para pensar el trabajo en el aula de las escuelas preuniversitarias. San Fernando del Valle de Catamarca 2018-2019”*.

Mónica Olivera: Profesora en Historia. Profesora Adjunta en la cátedra de Didáctica de la Historia. Docente investigadora categoría V. Integrante del Proyecto de investigación: *Los pueblos del Dpto. Santa Rosa (1895-2001) Estudio de Historia Social, Económica y Cultural*.

Ezequiel Sosa: Profesor en Historia. Integrante del proyecto de investigación: Integrante del Proyecto de Investigación: *Estudiar y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza de la historia reciente: aporte para pensar el trabajo en el aula de las escuelas preuniversitarias. San Fernando del Valle de Catamarca 2018-2019*.

Universidad Nacional del Comahue

Alicia Garino: Profesora en Historia y Esp. en Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Docente de Instituto de Formación Docente SAO – Provincia de Río Negro.

Miguel Jara: Profesor en Historia y Dr. en Didáctica de las Ciencias Sociales. Docente e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Erwin Parra: Profesor en Historia y Esp. en Didáctica de las Ciencias Sociales. Docente e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Docente escuelas secundarias de la provincia de Río Negro.

Universidad Nacional de Córdoba

Nancy Aquino: Profesora en Historia. Maestranda en Pedagogía. Docente de nivel Secundario y Superior. Profesora Asistente regular del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora responsable en el proyecto *“Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia”*. SECyT-CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Mariano Campillia: Prof. en Historia. Esp. en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Docente de Educación Secundaria y Superior. Prof. Asistente

Cátedra Didáctica Especial - Historia y Prof. Adjunto Cátedra Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia de la FFyH.- U.N.C. Director del Proyecto de Investigación *"Manuales escolares y enseñanza de la Historia: límites y posibilidades para la formación del pensamiento histórico en las propuestas editoriales"*.

Matías Druetta: Profesor en Historia, docentes en el nivel secundario y/o superior en la Prov. de Córdoba, y miembros de la cátedra Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia), FFyH, UNC.

Violeta Ehdad: Profesora en Historia, docentes en el nivel secundario y/o superior en la Prov. de Córdoba, y miembros de la cátedra Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia), FFyH, UNC.

Pedro Andrés Juan: Professore en Historia. Professore. Adscripte de la Cátedra Didáctica Especial - Área Historia, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Investigadore del Equipo *"Manuales Escolares y Enseñanza de la Historia: Límites y Posibilidades para la formación del Pensamiento Histórico en las Propuestas Editoriales"*, CIFYH, UNC.

Camila Lenzi: Profesora en Historia. Profesora Adscripta de la Cátedra Didáctica Especial - Área Historia, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora del Equipo *"Manuales Escolares y Enseñanza de la Historia: Límites y Posibilidades para la formación del Pensamiento Histórico en las Propuestas Editoriales"*, CIFYH, UNC.

Florencia Monetto: Profesora en Historia. Docente de Educación Secundaria. Profesora Adscripta de la cátedra Didáctica Especial – Historia y Profesora Adscripta en la cátedra Seminario-Taller de Práctica docente y Residencia de la FFyH.- UNC., Investigadora del Proyecto de Investigación titulado *"Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia"*.

Romina Sánchez: Profesora en Historia. Adscripta al Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora en formación en el proyecto *"Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia"*. SECyT-CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Rocio Sayago: Profesora en Historia, docentes en el nivel secundario y/o superior en la Prov. de Córdoba, y miembros de la cátedra Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia), FFyH, UNC.

Marcelo Alejandro Sotolino: Profesor en Historia. Profesor Adscripto de la Cátedra Didáctica Especial - Área Historia y Ayudante de Alumno de Economía Política, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador del Equipo *"Manuales Escolares y Enseñanza de la Historia: Límites y Posibilidades para la formación del Pensamiento Histórico en las Propuestas Editoriales"*, CIFYH, UNC. Docente de Educación Secundaria.

Desirée Toibero: Dra. En Ciencia Política. Profesora en Historia. Profesora Asistente del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora responsable del proyecto *"Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia"*. SECyT-CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Victoria Tortosa: Prof. en Historia. Docente de Educación Secundaria. Profesora Adscripta de la cátedra Didáctica Especial – Historia y Profesora Adscripta en la cátedra Seminario-Taller de Práctica docente y Residencia de la FFyH.- UNC, Investigadora del Proyecto de Investigación titulado *"Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia"*.

Universidad Nacional del Litoral

Lucrecia Milagros Álvarez: Magíster en Didácticas Específicas (UNL). Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia (FLACSO). Profesora de Historia (UNL). Integrante del CAI+D 2016 *"Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico"*(UNL); director: Oscar Lossio, co-directora Mariela Coudannes. Prof. titular en EESO N° 391 "Doctor Agustín Zapata Gollán", EEMPA N° 1305, Escuela Secundaria Hermanos de la Salle N° 3155 e ISPI N° 4035 "Brigadier General Estanislao López".

Marcelo Andelique: Profesor en Historia. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Profesor en Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe. Doctorando en Estudios Sociales (FHUC-UNL)

Mariela Coudannes: Profesora Ordinaria en Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Magíster en Ciencias Sociales (UNL). Doctora en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Directora de la revista *Clio & Asociados* (UNL/UNLP).

Universidad Nacional de Río Cuarto

Beatriz Rosa Angelini: Profesor Adjunta cátedra Didáctica de los procesos Históricos. UNRC.

Susana Ema Bertorello: Profesor JTP cátedra: Práctica de la Enseñanza. UNRC.

Eduardo Hurtado: Eduardo Hurtado. Profesor de Historia. Licenciado de Historia. Magister en Desarrollo y Gestión Territorial. UNRC. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Departamento de Historia-Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Profesor Adjunto responsable del dictado de Historia Política Argentina II, Sociología de la Educación, Instituciones Educativas, Historia Argentina Actual.

Silvina Andrea Miskovski: Profesor Ayudante de primera en la cátedra Didáctica de los procesos Históricos. UNRC. Alumna regular de la Maestría en Ciencias Sociales (UNRC). Ayudante de Primera simple en la Cátedra de Procesos Sociales Históricos con extensión a la Cátedra de Práctica Profesional Docente UNRC. Docente en el Nivel Secundario.

Universidad Nacional de Salta

Paula Karina Carrizo Orellana: Especialista en docencia universitaria; Magister en estudios históricos y literarios de frontera. Auxiliar docente de la cátedra de Didáctica de la historia y Práctica docente en la carrera de profesorado de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Universidad Nacional de Tucumán

Ana María Cudmani: Profesora Adjunta de la Cátedra Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Verónica Huerga: Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

María Laura Sena: Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra Didáctica General y Especial de la carrera de Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Los textos

En el capítulo uno y bajo el formato de ensayo, Paula Karina Carrizo Orellana postula, desde la Universidad Nacional de Salta: “Juntos pero diferentes. La lucha de los pueblos originarios por la EIB en Salta”. A lo largo de este trabajo, la autora se propone discutir acerca del Movimiento social indígena generado a partir de la lucha por una educación intercultural. Esta modalidad, lograda para la educación primaria y aprobada por ley, presenta en su aplicación demandas y conflictos, acuerdos y desacuerdos entre los pueblos. En las últimas décadas se hizo visible el movimiento de pueblos indígenas en la esfera pública y las comunidades como actores sociales que, en uso de su ciudadanía, van generando movilizaciones en torno a la demanda y propuesta de sanción de una nueva ley de educación intercultural.

En el segundo capítulo, bajo la titulación de “Los movimientos sociales de los años noventa: los conflictos colectivos y su engranaje movilizador”, los autores Elvira Isabel Cejas y Ezequiel Omar Sosa, nos proponen, desde la Universidad Nacional de Catamarca, analizar el fenómeno social de movimientos sociales, identificando diferentes puntos de vista en la naturaleza y en la praxis colectiva a la luz de nuevas categorías derivadas de los intereses y/objetivos que movilizan a los sujetos en los tiempos actuales. Se proponen, desde un eje problemático, esbozar los conflictos colectivos y su engranaje movilizador que se percata sobre los sujetos sociales desde los años noventa a nuestros días, permitiendo la disociación de la estructura interna de un movimiento, reconociendo los cambios y las continuidades en las que se nutren estas coyunturas.

Este tercer capítulo presenta en formato de ensayo “La movilización del 2001, entre lo instituido y lo instituyente: de la nacionalización de la protesta al particularismo local de la Ciudad de Río Cuarto” de Eduardo José Hurtado y plantea, desde una mirada retrospectiva, la incapacidad de los partidos políticos y sindicatos en las mediaciones institucionales, permitiendo que se instituyeran opciones distintas a las institucionalizadas. Poniendo el foco del análisis en Río Cuarto, describe y analiza el rol de la primera coordinadora de desocupados y el movimiento de ciudadanos auto convocados. Ante un evidente contexto de falta de representación se plantearon nuevas formas en el campo político. La autonomía en relación a los partidos políticos, los sindicatos y el Estado puso en jaque la vieja tradición Riocuartense. Interrogantes tales como: ¿por qué se produjo esta situación? ¿Por la búsqueda de la institucionalización de una mayoría de la sociedad civil? ¿Por el accionar de partidos políticos y sindicatos? Las respuestas brindadas por el autor permiten, en el doble juego de palabras entre lo instituido y lo instituyente,

transitar por senderos donde se revisan la particularidad de la participación política en nuestro país, la acción del Estado en cuanto a la política social y los cambios propiciados durante el primer gobierno de Néstor Kirchner.

En el Capítulo cuatro, el Profesor David Checa nos propone desde el innovador formato de Narrativa reflexionar en torno a la puesta en escena de la propuesta de Enseñanza: “*A cien años de la reforma universitaria ¿Qué libertades son todavía una cuestión pendiente?*” que fuera presentada en el tercer Simposio que se organizó el año próximo pasado. Desde un interesante desafío desarrolla esta experiencia de enseñanza en la Cátedra Historia y Política de la Educación Argentina, junto a los estudiantes del 2do. Año de la carrera del Profesorado en Educación Primaria, en un IES de la Provincia de Catamarca. Con el particular estilo literario que lo caracteriza, el docente va surcando el trabajo en el aula poniendo en tensiones situaciones que recuperan desde la cotidianeidad para interpelarnos acerca de las libertades que hoy son una cuestión pendiente.

En el siguiente Capítulo, otro novel docente, egresado también de la Universidad Nacional de Catamarca, Arturo Dábalo narra la puesta en desarrollo de la secuencia didáctica denominada “De Zapata al Zapatismo 1910 – 1994”, presentada en el año 2017 en el Segundo Simposio APELLUN: Enseñanza de la historia. Rupturas y permanencias a cien años de la Revolución Rusa. Legados y contradicciones. Luego de explicitar los dos ejes que guiarán su análisis, otorga importancia central a rol del estudiante como una manera de poner en observación la mirada sobre lo que acontece en clase de Historia en busca de alternativas que resignifiquen la esencia de la formación del profesorado en los actuales contextos educativos.

En el capítulo seis “Abordaje de la historia escolar desde la perspectiva de los nuevos movimientos sociales en Argentina y América Latina. El caso de las mujeres” sus autores, Miguel Jara, Erwin Parra y Alicia Garino de la Universidad Nacional del Comahue, nos proponen, desde la historiografía, dar cuenta de las acciones de construcción colectiva de las formas que asumen las protestas sociales. El centro de atención está puesto en el siglo XXI en un escenario que permite analizar las demandas que emergen al calor de las luchas populares por la ampliación de derechos y la búsqueda de justicia social. Con una interesante dinámica delimitan periodizaciones que superan las miradas homogéneas y que recupera lo que el meta relato ha olvidado. De este modo, atendiendo a los cambios y a las continuidades y también los modos que configuran la protesta presentan una propuesta de enseñanza que busca dar respuesta a las interpelaciones que surgen en el aula: injusticias, corrupción, pobreza y sufrimiento por la mayor parte de la población. Desde estas decisiones los autores explicitan su intención la de ofrecer pistas para incorporar a los nuevos movimientos sociales en la enseñanza y de construir

nuevas formas de analizar la realidad social desde un estudio de caso relacionado con la perspectiva de género.

Por su parte, el capítulo séptimo, denominado “Propuesta de enseñanza sobre el movimiento de mujeres. Repertorio de acción y demandas del movimiento de mujeres de la Argentina de la última década” constituye la producción de Marcelo Andelique, Lucrecia Álvarez y Mariela Couñanes, pertenecientes a la Universidad Nacional del Litoral. Ellos proponen compartir esta propuesta de enseñanza, pensada para la escuela secundaria aborda el movimiento de mujeres que se gestó en los últimos años en función de una serie de reivindicaciones y de derechos postergados en el marco de una cultura patriarcal que tiñe todas las relaciones sociales. Bajo las consignas “Ni una menos”, pasando por las huelgas internacionales de mujeres y las marchas por la legalización del aborto proponen abordar esta perspectiva didáctica y trabajar en torno a “conflictos sociales candentes” “problemas sociales” o “tema de controversia social”. La secuencia didáctica que ponen a consideración presenta actividades y materiales que permitieron la construcción del conocimiento histórico y social desde una profunda reflexión crítica sobre la temática.

El capítulo ocho “Asamblea Río Cuarto sin agro tóxicos: propuesta didáctica para construir aprendizajes en torno a los problemas de la producción agrícola local” autoría de Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovsky, proponen desde la Universidad Nacional de Río Cuarto abordar un tema altamente conflictivo y representativo de la región. Desde una mirada retrospectiva reconstruyen conceptos y procesos históricos en procura de poner la atención en estos movimientos sociales, en estas demandas ciudadanas. Las formas de acción colectivas que se perfilan expresan características que están traspasadas por demandas, heterogeneidad en los sujetos sociales y multiplicidad de temáticas. De manera explícita, las autoras diseñan una propuesta destinada al 5to. Y 6to. Año de la escuela secundaria que desde la investigación participativa asume como caso testigo de la región el estudio de la Agrupación “Río Cuarto sin agro tóxicos” y se proponen contextualizar el periodo neoliberal a partir de la crisis del 2001.

En el siguiente capítulo en el noveno lugar, constituye una propuesta de enseñanza que sus autores Mariano Campilia, Florencia Monetto y Victoria Tortosa de la Universidad Nacional de Córdoba, han titulado “Entre la invisibilidad y la centralidad: las mujeres del Cordobazo y el surgimiento del Ni una menos”. La secuencia didáctica que ponen a consideración tiene el propósito de volver visibles a las mujeres, que participaron en estos procesos históricos que por lo general han sido invisibilizadas u ocupan un lugar marginal en la historia escolar. Desde el reconocimiento que la tarea docente es, pensar qué y cómo enseñar para formar el pensamiento histórico del les

estudiantes, sus autores generan interesantes e innovadoras situaciones de enseñanza apelando a la imaginación, a la creatividad y al aprendizaje de la interpretación histórica como un modo de resolver las situaciones problemáticas que la secuencia propone.

En el décimo capítulo las autoras Roxana Inés Gutiérrez y Mónica Alejandra Olivera ponen la mirada sobre “Movimientos sociales de los sesenta y setenta: perspectivas y enfoques en los textos de historia para la enseñanza en el nivel medio”, presentan la propuesta desarrollada para los estudiantes de la Didáctica de la Historia en el Nivel Superior tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen habilidad en la auditoria de textos y analicen diferentes posturas historiográficas en claves comparativas.

Las autoras catamarqueñas se proponen problematizar el conocimiento histórico de este período, identificar deficiencias y proponer alternativas de mejoras en los manuales, determinando limitaciones y potencialidades que estos materiales tienen para la enseñanza de la historia.

En el undécimo capítulo “De lo dulce a lo amargo. Enseñar la trascendencia de la lucha obrera tras el cierre de los ingenios tucumanos” Verónica Guerga, María Laura Sena y Ana María Cudmani proponen, desde la Universidad Nacional de Tucumán, establecer un nexo entre los desarrollos historiográficos y la enseñanza para ser abordados en el espacio curricular “Trabajo y ciudadanía” en el sexto año de la escuela secundaria. A través del estudio de la historia reciente, las autoras se proponen reconocer las relaciones de poder, las identidades de los sujetos y de los grupos, sus intereses y necesidades, y realizar un acercamiento a la situación vivida en el ex ingenio San José. Utilizando algunas herramientas de la historia oral, los estudiantes descubrirán, investigaran y comprenderán estos movimientos sociales en su región con el propósito de despertar el interés, respetando los tiempos de producción y aprendizaje.

En el siguiente capítulo bajo el planteo “¿Por qué lucha el movimiento feminista en la Argentina? Una propuesta en clave comparada” los autores Pedro Andrés Juan, Camila Lenzi y Marcelo Alejandro Sotelino ponen a consideración, desde la Universidad Nacional de Córdoba, una propuesta de enseñanza que estudia la construcción de pensamiento histórico para posibilitar el posicionamiento frente al conflicto que postula el movimiento feminista. La propuesta, pensada para el quinto año de la escuela secundaria, ciclo orientado en ciencias sociales y humanidades, aborda, en clave comparativa, desde las variables Conciencia histórica, cambios y continuidades, imaginación histórica y empatía, la actualidad del movimiento feminista en relación a otros movimientos históricos: el encuentro de mujeres en comparación al Primer congreso femenino realizado en Buenos Aires en 1910; el derecho al voto, la actual Ley de cupo, la Ley de divorcio y las

manifestaciones Ni una menos, sin dejar de lado las cuestiones que atraviesan a la educación sexual integral.

En el capítulo decimo tercero, “Movimientos sociales (des) de las mujeres: una propuesta de enseñanza en clave comparada” sus autores Matias Druetta, Violeta Ehdad y Rocio Sayago presentan una secuencia de enseñanza que analiza dos casos de movimientos sociales en América Latina en el contexto de crisis del neoliberalismo en los cuales las mujeres son las protagonistas: el movimiento piquetero en Argentina y las guerras del agua en Bolivia”. La clave comparada permitirá reconocer cambios y continuidades, recurrencias y singularidades, en estos contextos espaciales y temporales poniendo especial atención en los agentes sociales, sus discursos, intereses y formas de acción colectiva. Los autores pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba consideran que el abordaje de: (des)de las mujeres pretende no solo visibilizar su participación política sino también recuperar sus voces como elemento indispensable en la interpretación de los procesos históricos poniendo en tensión los discursos hegemónicos que las invisibilizan. Para ello, desde el estudio de casos, se analizan fuentes icónicas y testimonios orales de las propias protagonistas como un recurso didáctico potente que les otorga el protagonismo social y político que los estereotipos de género han restringido.

En el decimo cuarto lugar “Entre “azos” y “silencios”, entre “memoria” y “olvido”: un aporte desde la historia regional desde abajo” los autores Ana María Brunáis, David Checa y Evelyn Gutiérrez, proponen, desde la Universidad Nacional de Catamarca, realizar un aporte al estudio de la historia regional pensada desde abajo. Bajo el formato de secuencia didáctica, los autores abordan los fenómenos de identidad y participación, recursos organizativos, exclusión y equilibrios en los movimientos que emergen de las voluntades colectivas entre gobiernos de facto y gobiernos democráticos en la región. Los autores se proponen revertir la ausencia de su tratamiento en el aula, distinguir las acciones de los sujetos, las intenciones, las demandas por las que se lucha, los modos de actuar y los modos de resistir, en procura de responder a algunos de los siguientes planteos: ¿por qué desde el imaginario popular suponen que en Catamarca no pasó nada? ¿Cómo transmitimos la memoria de lo que sucedió desde lo local? ¿Pueden los jóvenes apropiarse de la complejidad que reviste una aproximación al pasado reciente? Estos y otros planteos son dilucidados a lo largo de la secuencia, asumiendo el compromiso de pensar y discutir los desafíos que quedan a futuro, desde una propuesta de abordaje que eduque en la memoria.

El capítulo decimo quinto, las autoras Nancy Aquino, Desirée Toibero y Romina Sanchez nos proponen desde “Los nuevos movimientos sociales, tensiones y desafíos en las democracias latinoamericanas” repensar la

enseñanza de la historia en la escuela y reflexionar sobre los modos en los que se despliegan las actividades en el aula. Para ello proponen trabajar conceptos claves que, partiendo de la noción de “conflicto”, expresan relaciones asimétricas y, por lo tanto, configuran relaciones de poder. Esta secuencia, destinada para el nivel secundario, gira en torno a los nuevos movimientos sociales. ¿En qué medida los movimientos sociales generan condiciones para un cambio estructural? ¿Cuáles fueron las condiciones materiales y simbólicas que las posibilitaron? ¿Qué agentes sociales fueron sus protagonistas?, éstas y otras preguntas se presentan a lo largo de la propuesta como una apuesta conceptual que, a partir de la diversificación de recursos, promueve el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Las editoras

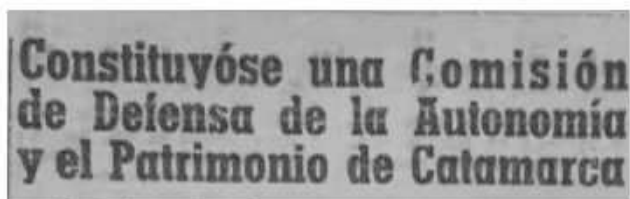
Testimonios de los movimientos sociales en clave de proclamas...



SOLIDARIDAD CON EL INTERVENTOR POR SU DEFENSA DEL PATRIMONIO DE LA PROVINCIA



Con Emoción Catamarqueña el Pueblo Exteriorizó su Adhesión al Dr. Perés



Constituyóse una Comisión de Defensa de la Autonomía y el Patrimonio de Catamarca



Repercutieron en Buenos Aires los Sucesos de Ayer en Nuestra Ciudad

“El movimiento social conocido como *El farallonazo* (1958) tuvo un contundente apoyo de la sociedad catamarqueña (...) La muestra de solidaridad de ese día fue tan contundente y extraordinaria que ganó la atención de los medios gráficos nacionales y provinciales.

Por Ejemplo, Clarín tituló: “Sorprendió en Catamarca la Noticia de la Renuncia del Interventor. Dr. Adrián Perés” El Diario La Nación publicó: “Catamarca está sin Interventor” y, “Hubo un Paro en Catamarca” (...)

ENSAYOS



“Los Estudiantes” era una heterogénea formación de estudiantes universitarios que residían en las provincias de Córdoba o Tucumán y alumnos del último año de la secundaria, particularmente del Colegio Nacional que movilizaban a sus compañeros.



Todos ellos “coincidían en que la Nación no tenía atribuciones sobre los derechos de la provincia y que el decreto que pretendía aplicar significaba ni más ni menos que un despojo patrimonial que ningún catamarqueño debía avalar. FUENTE: DIARIO LA UNION



Capítulo 1

“Juntos, pero diferentes. La lucha de los Pueblos Originarios por la EIB en Salta”⁵

Paula Karina CARRIZO ORELLANA

Los pueblos indígenas que habitaron y habitan la actual provincia de Salta constituyen una parte central de nuestra historia. Sus formas de organización social y el desarrollo de acciones colectivas, van perfilando su capacidad de gestión como sujetos de derecho y agentes de transformación. En las últimas décadas se hace visible el movimiento de los Pueblos Indígenas en la esfera pública y las comunidades como actores sociales, en uso de su ciudadanía, van generando estrategias de lucha a las que se unen otros sectores e instituciones del medio. Es interés de este ensayo, discutir acerca del movimiento social indígena generado a partir de la lucha por una Educación Intercultural. Nos centramos en la Educación Intercultural Bilingüe, como modalidad lograda para la educación primaria con la LEN (Ley N° 26206 del año 2006), su aplicación, demandas, y conflictos, y en los acuerdos y desacuerdos entre los pueblos, para movilizarse en torno a la demanda y propuesta una nueva Ley de Educación Intercultural.

Conceptualización del proceso

La realidad desborda posibles conceptualizaciones y el movimiento de los pueblos no se ciñe al concepto de movimiento social.

Elizabeth Jelin, nos aproxima una definición de movimientos sociales como aquellas “acciones colectivas con alta participación de base que utilizan canales no institucionalizados y que, al mismo tiempo que van elaborando sus demandas, van encontrando formas de acción para expresarlas y se van constituyendo en sujetos colectivos, es decir, reconociéndose como grupo o categoría social.”⁶

Este enfoque de los movimientos sociales muestra su carácter socio-dinámico en comparación con otras acciones colectivas que expresan resistencia y tienen un carácter de protesta social. Permite comprender que los movimientos sociales no son estáticos ni lineales, sino que al ser alianzas sociales, en algunos casos inesperados, se van conformando de múltiples maneras y están sujetas siempre a intereses coyunturales.

⁵Trabajo enmarcado en el eje temático N°3 de la convocatoria APEHUN 2019.

⁶Jelin Elizabeth (1986) “Otros silencios, otras voces: el tiempo de la democratización en la Argentina” en: F. Calderón Gutiérrez (comp.), Los movimientos sociales ante la crisis, Buenos Aires, UNU/CLACSO/IIISUNAM, pp 18



Para esta autora los movimientos sociales pueden agruparse, para su estudio tanto en Argentina como en otros países de América Latina, en cuatro grandes "tejidos" que pueden subdividirse o interconectarse como parte de grandes estructuras sociales: los movimientos urbanos (barriales, de obreros, de sindicalistas, de base, de piqueteros, de las minorías sexuales), el de los movimientos de mujeres (sindicalistas, feministas, de mujeres en el Estado, de bloques regionales), el de los movimientos de derechos humanos, y el de los movimientos de gente y migraciones.

En este sentido, nos permitimos estudiar los movimientos indígenas como expresiones sociales y colectivas, que en pos de la consolidación de derechos y en procura de diálogos con los estados, van conformando redes entre los pueblos en un proceso complejo de autodeterminación e identidad colectiva.

En América Latina, los pueblos indígenas inician en los '80 una serie de acciones colectivas superadoras de su histórica relación asistencialista, colonizadora y asimétrica con el Estado, pasando a ser agentes esenciales de las políticas sociales que los involucran. En la medida en que las nociones de autonomía e identidad se vuelven centrales en el proceso de autoreconocimiento y se comienzan a articular los mecanismos de consulta y participación, se van configurando políticas culturalmente pertinentes y sustentables⁷.

Tomando otras investigaciones de Jelin, podemos identificar la dinámica de los Pueblos Indígenas como "movimientos sociales transnacionales", intentando establecer conexiones entre pueblos de distintos países que se centran en luchas y reivindicaciones política similares que trascienden las fronteras e intereses nacionales.⁸

En Argentina, como en otros países del continente, los procesos de organización indígena se van visibilizando y multiplicando en la compleja trama de reivindicaciones colectivas que van cobrando dimensiones a escala provincial (para el caso Salta) y nacional, desde fines de los años 80. En un estudio local que centra la atención en el proceso de reaparición pública y orgánico del pueblo diaguita en la provincia de Salta, se analiza cómo esa fuerza y visibilidad va cobrando denominaciones hacia fines de los 90, (re)etnización, (re)surgimiento, (re)emergencias étnicas, el "despertar indio",

⁷ Yopo Díaz Martínez (2012) Políticas sociales y pueblos indígenas en Chile. Aproximación crítica desde la noción de agencia. UNIVERSUM - N° 27, Vol. 2, Universidad de Talca. Pp. 187 a 208.

⁸ Jelin Elizabeth (2003) Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales. Buenos Aires, Libros del Zorzal.



el “retorno del indio”, serían algunas nominaciones y enfoques que van objetivando el proceso⁹.

Desde el análisis que los propios referentes de pueblos hacen de los procesos de organización, ellos se refieren al mismo como “orgánica indígena”, para referirse a la institucionalización que hacia dentro de cada pueblo, o entre organizaciones territoriales de distintos pueblos, se va constituyendo para visibilizarse frente al estado.

Educación y marco legal

El Convenio N° 169¹⁰ de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, aprobado por Ley Nacional Argentina N° 24071 (4-3-1992), se manifiesta por la libre determinación de los pueblos indígenas, estableciendo una serie de mecanismos para su cumplimiento: mecanismos de consulta, mecanismos de participación, mecanismos de control indígena, mecanismos de cooperación y mecanismos de responsabilidad.

Entre esos mecanismos de “responsabilidad” indígena (artículos 22, 25 y 27), figura justamente la obligación de los estados de garantizar la participación de los pueblos en la formulación, diseño, planificación e implementación de la educación dirigida a sus niños y jóvenes.¹¹

La reforma de la Constitución de 1994, mediante el artículo 75 inciso 17, reconoce la preexistencia étnica y cultural, garantiza “el respeto a su identidad, educación bilingüe e intercultural, personería jurídica de sus

⁹Sabio Collado María Victoria (2016) “Ancestría Diaguita: una filiación restituida” Humanidades Populares; ISSN 0719-9465; Vol. 9, n° 16; Primera época; 1 de diciembre.

¹⁰ Es un Convenio Internacional jurídicamente vinculante.

¹¹ Artículo 27: 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.



comunidades, posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan...”

Aun a pesar del texto constitucional, recién en el año 2006, se modificó la Ley Federal de Educación por la actual Ley de Educación Nacional Nº 26.206, que incluyó, por primera vez, la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Esta inclusión en la ley, estuvo signada por la participación de los pueblos en la consulta y elaboración, y si bien, no se consideraron la totalidad de las propuestas presentas, esto constituye un antecedente en los marcos normativos en lo referido a educación. Dice la ley:

“Capítulo XI, Educación Intercultural Bilingüe, art. 52 La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

En esta ley se prevé la necesidad de crear mecanismos de participación de los pueblos para diseñar una educación pertinente y se propone garantizar la formación específica de docentes. También se pretende adecuar diseños curriculares, materiales e instrumentos de abordaje intercultural e instancias de participación institucional de los pueblos en la escuela.

Por su parte, la Constitución de Salta, de 1986, en su Artículo 15, reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

A su vez, la Ley 7546 de Educación de la Provincia de Salta, sancionada en 2008, boletín oficial Nº 18021, en su capítulo VII sobre Educación Intercultural Bilingüe, establece: “Art. 58 La Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme a lo establecido en la Constitución Nacional y en la Constitución Provincial, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica...”

En este marco legal provincial se establece también la participación permanente de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y



evaluar las estrategias de Educación, en la formación de docentes, en el diseño de propuestas curriculares y materiales educativos pertinentes.

Podemos afirmar que la normativa vigente contempla el acceso a una educación con perspectiva intercultural y la participación los pueblos en el diseño, planificación y aplicación de políticas educativas. No obstante veremos, en apartados siguientes, la necesidad de los pueblos de manifestarse organizada y colectivamente.

Un antecedente que puede considerarse

Entre los días 12 al 20 de mayo del 2010 se realizó en Argentina una marcha de los pueblos originarios, que partió de diferentes partes del país, del norte, sur y litoral. Representantes de los pueblos originarios, de organizaciones sociales indígenas se sumaron a la marcha.

Se registró la presencia de aproximadamente 15.000 personas entre adherentes y representantes de las comunidades. La llegada de los Pueblos a Buenos Aires significó una oportunidad de visibilización social del movimiento indígena y la sociedad civil correspondió mostrando un gran apoyo. La Plaza de Mayo se constituiría en el escenario del encuentro, a días de festejar los 200 años del Proceso Revolucionario de mayo de 1810, de casi 30 naciones originarias, encabezados por Milagros Salas de la Organización Barrial Tupac Amaru de la provincia de Jujuy.

Como corolario de la Gran Marcha se entrega un documento a la Presidente Cristina Fernández de Kirchner. El petitorio consta de tres apartados que tienen carácter de reivindicaciones: reparación territorial, reparación cultural/educativa, reparación de nuestra pachamama. En la segunda reparación se puntualiza:

“Se reconozcan las lenguas Indígenas como lenguas oficiales del Estado Argentino.

Se reconozcan las currículas interculturales, planes de estudios basados en los conocimientos ancestrales, cultura, historia, espiritualidad y se crean las carreras necesarias al respecto.

Crear Universidades y/o Institutos de formación educativa autónoma indígenas, con planes de formación sobre cultura, cosmovisión y conocimientos tradicionales.”¹².

Podemos inferir que más allá del marco legal relevado en el apartado anterior, los pueblos reclaman la necesaria adecuación del sistema educativo argentino.

¹²<http://agenciadenoticiaspueblosoriginarios.wordpress.com/2010/05/26/marcha-de-los-pueblos-originarios-en-argentina-2010/>



Recientemente, el 17 de diciembre de 2015, referentes de 26 Pueblos Indígenas¹³, liderados por Félix Díaz, entregan un petitorio al presidente Mauricio Macri. El mismo establece como primer punto, “1- Respeto irrestricto por la dignidad de los Pueblos Indígenas, por nuestras libertades, derechos fundamentales y nuestra autodeterminación. Considerando que el año 2016 al cumplirse el Bicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional, es una oportunidad para la Reparación Histórica de nuestros Pueblos, el inicio de un verdadero diálogo intercultural y la refundación del Estado hacia un Estado Plurinacional”¹⁴.

Si bien en este encuentro el documento elaborado no incluye un punto específico en educación, este primer punto evidencia la necesidad de establecer diálogos políticos y participativos de reconocimiento entre el estado y los Pueblos Indígenas.

Sobre el caso reciente

El cuatro de enero del corriente año, unas 70 personas de la comunidad Wichi de Misión Chaqueña inicia un acampe en la Plaza 4 Siglos para exigir al Ministerio de Educación el nombramiento de una maestra de su comunidad como directora de la Escuela Primaria N° 4628 de Misión Chaqueña de El Algarrobal a 40 km. de Embarcación en el Departamento San Martín. Estos hechos se sucedieron luego de haber sostenido una “toma” comunitaria del establecimiento desde el 30 de noviembre de 2018.

El reclamo puntual inició con el nombramiento de la maestra wichi, Anadella Villa Fuerte, como directora en una escuela donde son casi 400 los alumnos que asisten y el 100 por ciento es wichi.

El reclamo de base fue “el derecho de los niños al acceso a una educación intercultural y justa, con docentes indígenas”¹⁵.

El Ministerio de Educación por su parte, apoyados por Junta de Calificaciones y Méritos y el Estatuto del Educador, sostenía que la docente no cumplía con los requisitos para ser nombrada.

El estatuto, Ley 6830/95 (Diciembre, 1995) establece en su artículo 27 y 28 que, “Todo ascenso se hará por concurso de título y antecedentes, al que se agregarán pruebas de oposición, en los casos que así lo decida el Ministro

¹³Qom, Mocoví, MbyaGuarani, Aba Guarani, Chorote, Tapiete, Wichi, Tonocote, Nivacle, Kolla, Atacama, Diaguita- Calchaquí, Lule, Mapuche, Yagan, Tehuelches, Chane, Chulupi, Pilagá, Los Tafiés, Comechingones, Aymara, Chicha, Quilmes, Shekman, Quechua

¹⁴<http://www.endepa.org.ar/documento-de-los-pueblos-indigenas-presentado-al-presidente-macri/>

¹⁵ Cuarto Poder, 5 de enero, <https://www.cuartopodersalta.com.ar/acampe-en-la-iv-siglos-por-el-derecho-a-la-educacion-indigena/>



de Educación.-El personal docente tendrá derecho a los ascensos siempre: a) Revista en la situación activa; b) Posea la antigüedad mínima que se requiera para el concurso en que se presente; c) Haya merecido conceptos sintéticos no inferior a "bueno" en los dos últimos años". Así mismo en el art. 29 se advierte que se deberá respetar el orden de mérito asignado por las Juntas de Calificadores de Méritos y/o decisión de los jurados de concurso.

Así mismo, en la Resol. Ministerial 3750/11 para la provisión con ascenso provisorio en los cargos de Director y Vicedirector, Título II, capítulo I, puede leerse que el aspirante a un ascenso jerárquico debe "contar con diez (10) años de antigüedad, y por lo menos, dos (2) de éstos –los últimos-, como Maestro/a de Grado para optar al cargo de Vicedirector y respetando el mismo procedimiento, trece (13) años de antigüedad para el de Director, dos (2) de éstos –los últimos- como Vicedirector".

En ambos casos, la reglamentación vigente no permite el nombramiento directo de la docente postulada por la comunidad.

En un intento por controlar la situación, el día 09, el Ministerio de Educación le ofrece a la maestra wichi el cargo de "coordinación de lengua indígena", pero la comunidad no acepta. Dos días después la maestra acepta y se firma entre las partes la creación de un cargo de "Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe".

Surge aquí, una primera situación que generara controversia: el Estado provincial, a través del Ministerio de Educación, nuevamente decide sin la posibilidad de diálogo y participación de los todos los pueblos, una creación de iniciativa unilateral, que no respeta los marcos legales vulnerando la Consulta libre, previa e informada. ¿Cómo se entiende una coordinación con responsabilidades de gestión sobre la educación de pueblos indígenas, sin que puedan participar en su génesis, ni en el nombramiento de la persona a cargo?

Con este escenario, pasaron los días y se acercaron a la plaza, organizaciones civiles, docentes e investigadores de la UNSa, referentes de otras organizaciones indígenas. Desde esa conjunción de voces, se gestó un proyecto de ley intercultural para ser presentado.

En medio de la polémica, el 11 de enero se conoció un proyecto de modificatoria del Estatuto del educador. El diputado y presidente de la Cámara baja, Manuel Santiago Godoy, presentó un proyecto para incorporar un artículo al Estatuto del Educador que contemple en qué casos en una escuela de una comunidad originaria asumiría de director un docente de esa comunidad.

El artículo, que propone esta modificatoria, 29 bis, quedaría redactado de la siguiente manera: "En las instituciones educativas en las que más del setenta por ciento (70%) de sus alumnos pertenezcan a comunidades originarias, el Ministerio de Educación debe designar como director o



directora a un o a una docente bilingüe perteneciente a la comunidad en donde esté ubicada la institución, siempre que cumpla con las condiciones de idoneidad requeridas para el cargo”¹⁶.

El artículo se incorporaría al estatuto del docente vigente. El proyecto del nuevo estatuto fue congelado y nunca llegó a la Legislatura para ser tratado.

No obstante, en el seno del acampe se fue gestando un proyecto de ley de educación indígena que fue presentado el día viernes 25 de enero en la Cámara de Diputados. La propuesta plantea una escuela de gestión comunitaria (entre el Ministerio de Educación, un Consejo Comunitario reconocido por la comunidad de referencia y la autoridad escolar) y poder elegir directores y parte del plantel docente. La base de este proyecto es la ley de educación del Chaco 7.446.

Voceros del acampe como Octorina Zamora y el cacique comunitario de Misión Chaqueña, Leonardo Pantoja y el referente wichi Balducho Villafuerte, reconocieron que la entrega del proyecto le daba otro tono a la protesta y que el regreso al pueblo activaría los diálogos locales para reanudar con mayor fuerza en abril, con la apertura de las sesiones ordinarias legislativas.

Otro punto esencial en el análisis, es la repercusión del movimiento del Pueblo Wichi en las organizaciones de otros Pueblos de Salta. Quedó explícita la meta de nacionalizar el reclamo por una ley de educación indígena, pero es evidente que por la inmensa diversidad que presenta la provincia de Salta, quedaría excedido el planteo del proyecto presentado.

En el análisis de esta situación, se pueden establecer como ejes concluyentes y controversiales, los siguientes:

- La falta de maestros bilingües para el desempeño en territorio.
- La falta de formación de maestros y profesores para la enseñanza primaria para trabajar en contextos interculturales.
- La necesidad de oficializar la lengua wichi¹⁷. Este pedido ya estuvo considerado en el documento presentado (ver apartado anterior) a nivel nacional en el 2010.
- La constitución de espacios curriculares en la escuela donde trabajar la lengua originaria.
- Las demandas de otros pueblos indígenas de rescate de sus lenguas originarias debilitadas en el contacto con la educación oficial.

¹⁶ Diario el Tribuno, 11 de enero de 2019

¹⁷ La oficialización de la lengua se constituye en una fuerte demanda que permitiría que todo trámite y acción ante el estado provincial pueda realizarse en la lengua wichi.



- La necesidad de incorporar en el currículum oficial, conocimientos comunitarios y ancestrales desde una perspectiva regionalizada.

La propuesta en Salta

El tratamiento de un proyecto de ley de educación pensada por los Pueblos en el mes de enero, permitió colocar sobre el escritorio una serie de cuestiones.

Actualmente la Ley de Educación Nacional establece la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad, siendo insuficiente como planteo, frente a la fuerte demanda de adecuación intercultural de los Pueblos.

Por su parte, la propuesta de Ley que es presentada en Salta en el mes de enero es muy similar a la ley del Chaco. Presenta un texto de 16 artículos en los que postula básicamente la misma idea fuerza: la existencia de una escuela de gestión comunitaria en la que un consejo comunitario integrado por un mínimo de 7 (siete) y un máximo de 15 (quince) miembros de la comunidad. Se espera que gestionen los nombramientos de la planta docente de las escuelas, donde la composición sea de 50% de docentes sugeridos por el consejo y el 50% nombrado desde la Junta de Calificaciones y Méritos.

El proyecto de ley presentado, en su elaboración, dejó de lado la oportunidad de diálogo y participación conjunta con otros pueblos. Organizaciones como Qullamarka (Coordinadora de organizaciones y comunidades kollas autónomas) o la UPNDS (Unión de Pueblos de la Nación Diaguita Salta), entre otras, no pudieron participar y/o discutir el documento.

Se hace necesario pensar una ley que incluya la diversidad de pueblos de la provincia, quizás entendiendo que debería ser Intercultural por excelencia y en ese marco Bilingüe. Solo de esta forma, las comunidades del Pueblo Diaguita-Kallchaki, que luchan por el rescate de su lengua, el Kakan, se sentirán involucradas y contenidas en sus demandas. De hecho, en un pronunciamiento realizado en el marco del Encuentro de Pueblos realizado en el mes de abril en 2017 y con la presencia de 20 organizaciones territoriales y comunitarias de Pueblos de Salta, se contemplaba como demanda: "...la necesidad de transformar la Ley de Educación Intercultural y superar la figura del Auxiliar Bilingüe Intercultural y que se haga efectiva la "pareja pedagógica" de forma tal que los docentes de pueblos, puedan definir la selección de contenidos para su enseñanza. Exigimos la presencia de docentes idóneos en las Escuelas de territorio andino, puma y pre-puma. Nos proponemos la recuperación del CEAPI (Consejo Educativo de Pueblos



Indígenas) como organismo que permita la Consulta y Participación de los Pueblos en la definición del currículum de contenidos para la enseñanza”¹⁸.

Por otro lado, la experiencia de trabajo como docente extensionista de la Universidad Nacional de Salta, nos ha permitido relevar las voces e intereses del Pueblo Diaguita. En reuniones de trabajo con el equipo intercultural que ha constituido la UPNDS, se tuvo contacto con un escrito que expone, que los niños y jóvenes reciben una educación “consuetudinaria”¹⁹. Se denomina así a la educación anterior al sistema educativo moderno. En ella se contienen normas, modos, reglas, principios y acuerdos de la comunidad. Esta Educación Consuetudinaria tiene rasgos comunes en todos los pueblos: es comunitaria, colectiva (corpus de saberes construidos entre todos), cíclica y circular, solidaria, respetuosa y austera, reconoce una autoridad, espiritual, dual e igualitaria, intercultural.

La autora, Lorena Proaño, es docente, residente en Cachi y se ha constituido por opción de vida en miembro activa de la lucha del Pueblo Diaguita. Ella expone que tanto niños como jóvenes, acceden a una doble educación: consuetudinaria, desde que nacen y a lo largo de toda su vida; escolarizada tradicional-occidental, desde el sistema educativo. Así mismo refiere a la falta de contacto entre ambas y a la relación de poder de la segunda que invisibiliza a la primera, la domina y coloniza históricamente despojándola de la lengua. En su planteo, rescata la necesidad de fortalecer e incorporar oficialmente, el abordaje de conocimientos comunitarios y ancestrales en la escuela en una suerte de reparación por los años de colonización y dominación sufridos.

Algunas consideraciones

El Sistema Educativo consolidado en el marco de un modelo de estado liberal, surgió con un claro objetivo homogeneizador, unificador. Las prácticas educativas en áreas indígenas de la provincia, siguen mostrando una marcada carga de homogeneización cultural. El modelo educativo actual, aleja al niño de su lengua y su cultura, abre una brecha con los procesos de socialización

¹⁸Bergagna, Carrizo, Pastrana (2017) Encuentro de Pueblos Originarios. Reseña. Revista del CISEN Tramas/Maepova, publicación del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino de la Universidad Nacional de Salta, ISSN en línea 2344-9594, Vol. 5, N° 2.

¹⁹Proaño, Andrea Lorena (2016) “Cultura, Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad: una aproximación para comprender desde dónde se piensa la Educación Intercultural Bilingüe en Cachi, Salta. La mirada escolar y la mirada del Pueblo Nación Diaguita”. Trabajo inédito en el marco de la Especialización en Políticas Públicas para Niñez, Adolescencia y Familia.



comunitarios e incide en los indicadores de repitencia, abandono, deserción y desgranamiento.

La Educación Escolar ha ignorado sistemática e históricamente la cultura de los Pueblos y de los niños indígenas. Los contenidos no han incorporado adecuación alguna y las formas de enseñanza son incompatibles con los estilos cognitivos y las formas de aprender y de socializarse de estos Pueblos.

Se incurre gradualmente en el avasallamiento de la educación "consuetudinaria", comunitaria y ancestral. Así mismo la formación de recursos humanos indígenas y no indígenas para la educación intercultural y en territorio, no incorpora ningún tipo de abordaje y/o conocimiento pertinente.

Esta situación, es consecuente con las demandas que los pueblos realizan cada vez que se movilizan.

Así mismo, será tarea pendiente que las instituciones del estado entiendan que no se puede diseñar, planificar y aplicar políticas públicas dirigidas a los pueblos, sin escuchar y abrir canales de participación para pensar juntos, cada acción política. Se hace urgente, generar espacios de consulta efectiva para el cumplimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas.

Así mismo, será necesario comprender, por parte de quienes acompañamos los procesos orgánicos e institucionalizantes de los pueblos frente al estado, que aún con las mejores intenciones, la voz indígena y su participación activa están por encima de la ciencia y las miradas académicas.



Bibliografía

BERGAGNA, CARRIZO, PASTRANA (2017) Encuentro de Pueblos Originarios. Reseña. Revista del CISEN Tramas/Maepova, publicación del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino de la Universidad Nacional de Salta, ISSN en línea 2344-9594. Vol. 5, Nº 2.

JELIN, Elizabeth (1986) "Otros silencios, otras voces: el tiempo de la democratización en la Argentina" en: F. Calderón Gutiérrez (Comp.), Los movimientos sociales ante la crisis. Buenos Aires, UNU/CLACSO/IISSUNAM, pp 18.

JELIN, Elizabeth (2003) Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

PROAÑO, Andrea Lorena (2016) "Cultura, Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad: una aproximación para comprender desde dónde se piensa la Educación Intercultural Bilingüe en Cachi, Salta. La mirada escolar y la mirada del Pueblo Nación Diaguita". Trabajo inédito en el marco de la Especialización en Políticas Públicas para Niñez, Adolescencia y Familia.

SABIO COLLADO, María Victoria (2016) "Ancestría Diaguita: una filiación restituida" Humanidades Populares; ISSN 0719-9465; Vol. 9; nº 16; Primera época; 1 de diciembre.

YOPO DÍAZ, Martina (2012) Políticas sociales y pueblos indígenas en Chile. Aproximación crítica desde la noción de agencia. UNIVERSUM • Nº 27, Vol. 2, Universidad de Talca. Pp. 187 a 208.

Repositorios digitales

<https://agenciadenoticiaspueblosoriginarios.wordpress.com/2015/05/26/marcha-de-los-pueblos-originarios-en-argentina-2010/>

<http://www.cndepa.org.ar/documento-de-los-pueblos-indigenas-presentado-al-presidente-macri/>

<https://www.cuartopodersalta.com.ar/acampe-en-la-iv-siglos-por-el-derecho-a-la-educacion-indigena/>

Diario el Tribuno, 11 de enero de 2019



Capítulo 2

“Los Movimientos Sociales de los años 90: los conflictos colectivos y su engranaje movilizador”²⁰

Elvira Isabel, CEJAS
Ezequiel Omar, SOSA

El concepto de Movimientos Sociales se ha modificado y también las categorías para analizar este fenómeno social, imbuyéndose-según las prerrogativas- desde diversos puntos de vista en la naturaleza y determinantes de esta praxis colectiva.

En relación a ello nos proponemos analizar los Movimientos Sociales de los años 90 a la luz de esas nuevas categorías, haciendo especial hincapié en los intereses y/ objetivos que movilizan a los sujetos sociales en estos tiempos actuales.

Por ello, procuraremos esbozar un ensayo tomando como eje problemático los conflictos colectivos y su engranaje movilizador que se percata (según el criterio de análisis) sobre los sujetos sociales desde los años 90 a nuestros días, permitiendo la disociación de la estructura interna de un movimiento, reconociendo los cambios y continuidades en la que se nutren estas coyunturas.

Introducción

El trabajo que ponemos en consideración lo hemos organizado a partir del eje problemático ¿cuáles fueron los movimientos sociales de los años 90? Identificando a los protagonistas inherentes que participaron consistentemente en las heterogéneas formas de manifestación. Estableciendo cambios y continuidades. Tomando en cuenta esta pregunta, estructuramos el trabajo, de la siguiente manera: En primer lugar indagamos sobre los cambios en el concepto de movimiento social -lo tradicional y las últimas conceptualizaciones esgrimidas a la templanza de la multiperspectividad. En segundo lugar, las características del modelo neoliberal y las múltiples causas de estos movimientos. Finalmente identificamos a los diferentes movimientos sociales característicos de la década del 90, contextualizándolos, identificando a los sujetos protagonistas y sus demandas.

El contexto y conceptualización de los movimientos sociales

El sociólogo Emir Sader (2006) marca tres periodos en América Latina antes del neoliberalismo: en el primero, desde finales del siglo XIX

²⁰ Trabajo enmarcado en el eje temático N°3 de la convocatoria APEHUN 2019



hasta principios del XX, predominaron las economías primario-exportadoras, orientadas por la teoría de las “ventajas comparativas”, junto a regímenes políticos oligárquicos. Estos, así mismo, se vieron progresivamente acosados por importantes conflictos sociales, fruto del proceso de urbanización y los inicios de la industrialización. A posteriori la crisis de 1929-1930 habría de provocar el recambio de casi todos los gobiernos del área a causa del desplome del patrón de crecimiento basado en las exportaciones agropecuarias o mineras. El siguiente modelo, gestado a mediados de los años treinta en los mayores países del área, estuvo signado por la industrialización sustitutiva de importaciones y generó sustantivos nuevos bloques de poder en torno a las burguesías locales y sectores urbanos sindicalizados que expresaban el surgimiento de las clases trabajadoras. Este periodo culminó a mediados de los años sesenta con la internacionalización de las economías y la consolidación de las grandes corporaciones multinacionales (Sader, E. 2006: 34). Se abría así una nueva época, marcada a la vez por la polarización y la fragmentación social, así como por la hegemonía de los grupos económicos en alianza con el partido gobernantes (Svampa: 2010), denotando un servilismo a los mecanismos de reproducción capitalista. En consecuencia, en diferentes países periféricos (la Argentina incluida), se impuso un esquema de crecimiento económico disociado del bienestar del conjunto de la sociedad, esto es, una “sociedad excluyente”, modelo donde converge modernización económica y dinámica de polarización social. (Svampa: 2010). Es el neoliberalismo en sus más inflexibles cabales, articulados insitucionalmente en todas sus dimensiones cualitativas.

El modelo neoliberal tiene su preludio pragmático en tiempos de la dictadura cívico militar de 1976, y al calor abrazador de la crisis social y económica ocurrida entre los años 1988-1989, y consecuentemente proseguida por la administración de Carlos Saúl Menem, abierto a las exigencias de los países poderosos/centrales, al Fondo Monetario Internacional, a los organismos de multicrédito con deplorables secuelas, transparentadas en la desindustrialización, en el cierre de fábricas, el endeudamiento externo, y la creciente desocupación, así también el aumento de las exclusiones sociales, el crecimiento del individualismo. Son las múltiples causas que devienen en el país actual. (Svampa (2002-2006) Almeyra Casares (2005) Borón (2006). Para aludir a la categoría articulada en el ensayo, Ayder Berrio Puerta (2006) nos señala dos corrientes sociológicas que explican el fenómeno de los movimientos sociales (MS): el modelo marxista, por un lado, y el modelo estructural funcionalista por otro. El primero se circunscribe circunstancialmente en Europa y “analiza las transformaciones producidas en la bases estructural de los conflictos”. Su preocupación según Melucci se encuentra en el “*porqué de la acción colectiva*”.



Desde otra perspectiva, el modelo estructural funcionalista residente en EE UU, advierten a los MS acaparando *los mecanismos que explican la tensión estructural. En palabras de Melucci se orientan al "como de la acción colectiva"*. (Ayder Berrio Puertas 2006: 5)

De este modo, la explicación tradicional de los movimientos sociales se plantaba alrededor de los conflictos de clases. Con Melucci y Touraine, refieren a la teoría de los nuevos movimientos sociales que no se centran en el conflicto sino que atienden otras lógicas basadas en la política, la ideología, y la cultura y otras fuentes de identidad como la etnicidad, el género o la sexualidad. (Ayder Berrio Puertas, 2006:13)

Por su parte, Maristella Svampa (2009) realiza un pormenorizado análisis del tratamiento y la conceptualización alrededor de los movimientos sociales en el contexto de Latinoamérica, reconociendo una cercanía a las teorías de la interacción estratégica o paradigma multidimensional, cuyos máximos exponentes son Tilly, Tarrow, Adams, y Zald. Estos referentes señalan otras categorías analíticas: el tiempo, el paradigma de la identidad. Otra categoría que cobra significado en Latinoamérica, según Svampa, son los sujetos sociales, los sujetos históricos hacedores del movimiento. Entre los años 60-80 el movimiento obrero, no es realizado por una "clase obrera" en Latinoamérica, sino por las "clases populares", entendiéndose "lo popular" como "mundos heterogéneos" conformado por "indígenas, campesinos, trabajadores informales". (Svampa, 2009)

Así mismo, en relación al concepto de MS, Svampa (2009) diferencia dos sentidos nítidos:

Desde un sentido fuerte, MS refiere a *"la acción colectiva que cuestiona las lógicas de dominación"*. Desde un sentido débil, los movimientos sociales *"aluden a un tipo de acción colectiva que intencionalmente busca modificar el sistema social establecido o defender algún interés material; una acción contenciosa e intencional propuesta por los sectores sin poder contra los detentan el poder"*. (Svampa, 2009: 7)

Finalmente considera que continúa siendo válido el concepto que propone Melucci sobre movimiento social *"aquella acción colectiva que rompe con los límites de compatibilidad del sistema y obliga a una reorganización del poder, en el que subraya el carácter disruptivo e interpolador de los movimientos sociales en las sociedades contemporáneas"*. (Svampa, 2009: 7)

En cuanto a las formas de manifestarse de los movimientos sociales recupera la propuesta de GEPSAC 2009, quienes han organizado una tipología que distingue *formas de revelarse y resistir y formas de acción*. Entre las primeras distingue *marchas, movilizaciones, huelgas*. Entre las formas de acción en Latinoamérica, se puede señalar una heterogeneidad de modos tales



como *saqueos, estallidos sociales, puebladas, cortes y bloqueos de ruta y escraches*. (Svampa. 2009: 10).

Los Movimientos Sociales en la Argentina resultantes de la crisis orgánica de los años 90: causas, protagonistas y demandas. Cambios y continuidades

A nivel nacional los años 90 significaron desocupación, deuda externa, cierres de fábricas, crisis de representación, deslegitimación de organizaciones. En este contexto surgen en la Argentina, los nuevos movimientos sociales, novedosos, creativos y deseosos de organizar un nuevo modo de política basada en la horizontalidad y la participación.

Siguiendo las lecturas de Svampa (2002/2009) Casares (2005) podemos señalar movimientos que podrán diferenciarse tomando en cuenta las demandas de cada uno de ellos, los sujetos involucrados y las heterogéneas formas de manifestarse, que siguieron una impronta:

Movimientos antiliberales

Se inscriben los diferentes movimientos de los trabajadores que desde principios del 90 comenzaron a aglutinarse en defensa de los excluidos sujetos en el modelo productivo. Así se podrá referenciar a:

El CONGRESO DE LOS TRABAJADORES ARGENTINOS DE 1992, constituidos por grupos de trabajadores que no se veían representado por los gremios existentes y buscaban a través de ese congreso la búsqueda de mejores condiciones laborales.

La crisis también produjo dificultades severas en instituciones rutilantes como la central sindical de la CGT (donde sectores como el petrolero, mecánicos, y comercio, actuaron potencialmente en el campo empresarial); lo que ocasionó una división severa que reconoció la figura de Hugo Moyano, quien propuso elocuentemente recuperar las condiciones laborales de los trabajadores, a través del MTA (Movimiento de Trabajadores Argentinos).

Como explaya Juan Carlos Torre, “al igual que el clientelismo, el largo arraigo de los vínculos corporatistas entre sindicatos en México y en la Argentina jugó un papel instrumental en la implementación de las reformas, mostrando que los sindicatos no solo movilizan sino que también desmovilizan y que, en ausencia de su colaboración, las tareas de la transformación económica son potencialmente más arduas (Svampa: 2010).

De comparecencia formidable fue la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) quienes reclamaron de manera confrontativa el deterioro de las condiciones labores y las implicancias de la descentralización administrativa.



No se puede desapegar de esta consideración, el espacio de resistencia sindical conglomerada por la Corriente Clasista y Combativa (CCC), articulada por el Partido Comunista Revolucionario (PCR), de tendencia maoísta, nacida al calor de las luchas de los trabajadores del SEOM (Sindicato de Empleados y Obreros Municipales), en Jujuy, bajo el carismático liderazgo de Carlos "Perro" Santillán. La CCC no es una central sindical, sino que se propone como una corriente político-sindical, que se propone como una corriente político-sindical, que trabaja con programa propio en el seno de los distintos gremios y centrales. Esta corriente reivindica-hasta el día de hoy- la tradición clasista de los años 60 / 70, representada por el dirigente obrero René Salamanca, de SMATA.

Movimientos piqueteros

Estos movimientos constituyeron una novedad y sobre todo su forma de manifestar a través de los cortes de rutas.

Casas () cita el movimiento que marco a la sociedad de la época: Jornadas de Cutral- Co y plaza Iluincul, en donde un grupo de piqueteros (maestros, opositores, políticos, obispo Radrizzani) pedían por los salarios docente y la falta de trabajo. *"El 12 de abril fueron reprimidos y la respuesta fue una verdadera pueblada...hubo enfrentamientos cuerpo a cuerpo piedras contra balas....Alfredo Caso y Miguel Mont fueron dos de los trece heridos de la jornada. Un proyectil que reboto en el piso hirió en el cuello a Teresa Rodríguez una empleada doméstica de 24 años que murió poco después en el hospital de Cutral Co. Nunca se supo si iba a trabajar, a comprar pan, o a ver a su pareja que estaba en la protesta".* www.pagina12.com.ar.

La terrible represión por parte de las fuerzas del estado y terminó con la vida de Teresa Rodríguez, quien se convirtió en la figura de la lucha y de resistencia. Después de varias causas ninguna tuvo buenos resultados y hasta el día de hoy no hay culpables de la muerte de Teresa Rodríguez.

Movimientos barriales y/o asambleas barriales

Surgen con la crisis del 2001 y se convierte en una efectiva e interesante forma de reclamo, y al mismo tiempo en un ejemplo de auto organización, en donde se pone de manifiesto una forma de democracia directa. Los protagonistas son las clases medias profesionales, trabajadores, sectores medios y bajos, trabajadores empobrecidos, desocupados, jóvenes con expectativas radicales (mostrando una transversalidad en la consecuencias del modelo neoliberal). Las dos asambleas más significativas son Gustavo Benedetto- Villa Crespo y Palermo. Ambas se organizan entre 2001 y 2002. La primera se diferencia de la segunda por tener un lugar propio producto de la toma, la apropiación del edificio del Banco Provincia. La segunda se diferencia de la primera por las relaciones intra barriales y extra barriales.



Palermo establece vínculos con el gobierno y otras organizaciones. En relación a las coordinaciones y sus estructuras, se enfatizó más en la de villa Crespo y fue irrelevante en Palermo.

El trabajo de ambas asambleas se dividió en comisiones trabajo, prensa, cultura, servicio compras o control de gestión de compras, comunitarias, salud.

Movimiento de fábricas recuperadas

Lo encabezan los trabajadores de fábricas en defensa de sus trabajos y su fuente laboral. Los dueños de las fábricas proponen el cierre y los trabajadores toman las fábricas resisten el cierre y buscan alternativas para preservar su fuente laboral. Por ello las palabras son resistir. Producir.

El caso más reconocido es la cerámica Zanón en Neuquén. Esta fábrica nació en el contexto de la dictadura de 1976, propiedad de Luigi Zanón, en terrenos fiscales y con subsidios nacionales y provinciales (1979).

Mantuvo su status al calor de los gobiernos nacionales, en la época menemista, obtuvo buenos alicientes económicos y se mantuvo al servicio de los ajustes que se sintieron en las condiciones laborales de los trabajadores.

Desde finales de los 90 y hasta el 2001 comenzaron despidos (el despido de Silvio Centurión), la muerte del obrero Daniel Ferras en los vestuarios, desnudo las carencias a lo que estaban sometidos los empleados: paros; manifestaciones y represiones. En noviembre de 2001 "Zanón comunicó oficialmente el cierre de la planta y el despido de 380 trabajadores, quienes quemaron telegramas y marcharon a la casa de gobierno". Hubo enfrentamiento represión, obreros detenidos. Mientras el gobernador de Neuquén Sobish permanecía en el exterior de vacaciones. www.Jaizquierdadiario.com

En el 2002 los obreros de Zanón conformaron la "Coordinadora del Alto Valle" integrada por SOECN, organizaciones de desocupados, comisiones internas y agrupaciones antiburocráticas, docentes estatales de la salud y de la construcción. Se suman organizaciones estudiantiles y partidos de izquierda. Se ponen en funcionamiento los hornos y comienza la producción. En 2004 se conforma la cooperativa FaSinPat "fábrica sin patrones".

Movimientos en defensa de los derechos humanos

Finalizada la dictadura militar las diferentes organizaciones en defensa de los derechos humanos lucharon ante la derogación de las leyes de obediencia de vida y juicio final, promulgadas en la época de Alfonsín y que caducaron en la época menemista. Surgen asociaciones además de Madres de Plaza de Mayo, Abuelas, se funda HIJOS conformado por los hijos de



desaparecidos y asesinados por la dictadura, quienes politizan las demandas por derechos humanos.

También grupos estudiantiles que se manifiestan en defensa de los derechos de los jóvenes y niños que fueron víctimas de los avasallamientos policiales y presos de la vulnerabilidad social.

Movimientos defensores del medio ambiente

Coincide con el gobierno de KICHNER, hay dos movimientos uno en contra de la minería a cielo abierto. Este movimiento comienza en Chubut más precisamente en Esquel en el año 2003. Luego explota en Río Negro. Posteriormente en el 2012 se hace sentir en cuatro provincias Argentinas que levantarán la voz con el mismo reclamo. Ellas son Chubut, Río Negro, Catamarca y La Rioja.

Otro conflicto, las papeleras la defensa del Río Uruguay por la instalación de las papeleras en Fray Bentos. Los ciudadanos se reúnen en asamblea y cortan el paso Argentina Uruguay.

De notable impronta es la comparecencia de la UAC (Unión de Asambleas Ciudadanas) erigida en el año 2006 en Colonia Caroya (Córdoba), en articulación refrendada contra la mega minería metalífera a cielo abierto, la lixiviación con sopa química, las pasteras, las represas, las petroleras, los monocultivos, los agro tóxicos, la deforestación de bosques, la contaminación urbano industrial, la destrucción de los humedales, los mega emprendimientos inmobiliarios, los planes de integración para el saqueo, la privatización y extranjerización de la tierra, la expropiación de territorios a comunidades originarias, con sus avances depredadores del medio ambiente, la cultura y las comunidades. Este colectivo de colectivos se propone también luchar contra la criminalización y judicialización de la protesta social y la militarización de los territorios en conflicto.

Otrora y de insigne envergadura será el papel plausible de la Asamblea El Algarrobo (Andalgalá, Provincia de Catamarca), que el 14 de diciembre de 2009 ante la comparecencia de los mega emprendimientos mineros en el Cordón del Nevado de Aconquija, vecinos apostaron a la resistencia y la nobleza de la simbólica lucha del "Agua vale más que el oro", reivindicando las movilizaciones populares y la apostilla en los caminos que recorren al proyecto de Agua Rica. Vale destacar que esta oscilación replico férreamente en las vecinas localidades de Belén (principalmente por las derivaciones privativas de la minera La Alumbraera, consorcio de multinacionales canadienses y suizos para explotar el oro y el cobre del oesic catamarqueño), bajo la divisa de "Belén Resiste", todo ello significó una plausible algarada en distritos como Fiambalá (Asamblea Kusicausay) y



Tinogasta (Asamblea de Vecinos Autoconvocados por la vida), que hasta el día de hoy denotan este clima álgido de repulsa popular.

Movimientos campesinos

En el campo de acción colectiva, en especial, en el sector agrario. Recordemos que el decreto de desregularización económica de 1991 marco el final de un tipo de relación entre el Estado y el agro argentino. Con este decreto se disolvieron aquellas redes y organismos que regularon las actividades agropecuarias durante décadas (Junta Nacional de Carnes, Juntas Nacional de Granos, mercados concentradores, entre otros). Estas medidas fueron acompañadas por un discurso modernizador, acerca de la necesidad de renovación tecnológica, favoreciendo la concentración del proceso de producción, afectando, por ende, a pequeños y medianos productores, campesinos y trabajadores rurales.

La introducción de un modelo agrario excluyente estuvo en el origen de diferentes movilizaciones y conflictos, que fueron cobrando visibilidad a partir de 1993, año en el cual se llevó a cabo una importante Marcha Agraria desde distintos puntos del interior del país hasta Plaza de Mayo. Sin embargo la gran novedad del periodo fue la emergencia del movimiento agrario iniciado por mujeres -el Movimiento de Mujeres Agropecuarias- (Svampa: 2010).

Así mismo la movilización a instancias de este modelo de exclusión neoliberal tuvo su vestigio con celeridad de:

MoCaSe: movimiento campesino de Santiago del Estero, nace en 1999, su acta fundacional expresa: *"buscar soluciones a problemas comunes, ser representante de los campesinos ante las autoridades, apoyar las peticiones de cada una de las organizaciones que lo integran respetando su autonomía promover la capacitación en cooperativismo y gremialismo y mejorar la calidad de vida de los pequeños productores"*. (Mocase, 2012:10).

La primera fractura del movimiento se produce en 2001 cuando surge movimiento campesino Santiago del Estero vía campesina (MoCaSe-VC, quienes se distancian del primero porque defienden *"una organización horizontal, participativa y sin presidencialismos, que funcione con secretarías que siga el mandato de las bases"*. (Mocase, 2012:10)

Posee diez centrales campesinas Quimil, Pinto, Copal, Las Lomitas, Fucáu, Sol de mayo, tres fronteras, la Simona, unidos del norte y Tintina. Este movimiento tienen tres niveles de organización: las comisiones de base; las centrales y los secretariados o asambleas.

El MoCaSe forma parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena MNCI y de la coordinación latinoamericana de organizaciones de campo. Vía campesina (CLOC_VC).



Mocafor: Es el Movimiento Campesino de Formosa, que surge de la confluencia de tendencias y acontecimientos históricos que involucran a agentes diversos, representa una continuidad de la unión de ligas campesinas formoseñas (ULiCaf), unión de agentes de instituciones públicas, religiosas y de organizaciones no gubernamentales. (Berger. 2014)

Movimientos por justicia

Las marchas de silencio en la provincia de Catamarca por el asesinato de María Soledad Morales, adolescente que pierde su vida en una relación con los hijos del poder político de turno. El hallazgo del cadáver de la joven dio lugar a las marchas de silencio por el pedido de justicia, una modalidad nueva y conmovedora de pedir justicia por el deceso de la joven. La misma resulta sugestiva ya que amplios sectores sociales y en especial a la juventud de Catamarca participaron.

Similitud de trascendencia y de corolarios a la preliminar (en cuanto al asesinato y la complicidad de los gestores de la administración gubernamental) fue el múltiple asesinato de Leyla Nazar y Patricia Villalba en la provincia de Santiago del Estero, lo que ocasionó un profundo resquebrajamiento de la gobernabilidad de la familia Juárez (Carlos Juárez y Nina Aragonés), ocasionando que el poder ejecutivo procediera a la intervención federal en el año 2004.

Movimientos de mujeres

Ejemplificación de ello, es el Encuentro Nacional de Mujeres que se originó como iniciativa de un grupo de mujeres argentinas que en el año 1985 viajaron a la ciudad de Nairobi, en Kenia para participar en la Conferencia Mundial de Examen y Evaluación de los logros del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz; lo que estimuló análogamente generar espacios de debate en nuestro país, con el fin de cuestionar el rol en la sociedad patriarcal capitalista. La cita del primer encuentro fue la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 1986, en la que contó con 21 talleres y mil asistentes. En esta primera cita conculgaron mujeres militantes de amplios espacios políticos, sindicales, periodísticos, amas de casa, familiares de desaparecidos, etc. Vale destacar que en aquella ocasión se trató la abolición del servicio militar obligatorio, la creación del cupo femenino en el poder legislativo, la ley del divorcio, la Patria Potestad compartida, creación de secretarías de la mujer y la deuda externa. Posteriormente el movimiento se replicó en ciudades como Córdoba, Rosario, Neuquén, Mar del Plata, San Miguel de Tucumán, Salta, San Salvador de Jujuy, Chaco, Termas de Río Hondo, Mendoza, Corrientes, Paraná, San Carlos de Bariloche, La Plata, Resistencia; donde comparecieron problemáticas recalcitrantes, interpelativas y capciosas sobre la sociedad.



Los movimientos sociales, ¿son una realidad en las escuelas?

La temática de movimientos sociales nos pone en la encrucijada de la multiperspectividad, y asimismo nos llena de interrogantes para pensar este tema en las aulas de historia. En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación secundaria, el tema abordado en este ensayo es también un tema de enseñanza, y así se explicita:

“El análisis de la crisis de la economía mixta y del estado de bienestar keynesiano y de la implementación progresiva de las políticas neoliberales en las últimas tres décadas del siglo XX, enfatizando en sus consecuencias sobre los distintos sectores sociales”. (Núcleos de aprendizajes prioritarios. Ciencias Sociales, 2012: 22)

No obstante, del dicho al hecho... a veces el tiempo, la prescripción, las singularidades de las instituciones educativas nos alejan de estas temáticas abriendo la brecha entre lo que enseña en la escuela y lo que pasa en la realidad. Seguramente las causas son múltiples y válidas, eso determina que estas temáticas se convierten en grandes ausentes en nuestras prácticas pedagógicas.

Creemos que las escuelas son campos de acción y deben jugar un papel crítico en el conflicto social y más especialmente en las clases de Historia. Necesitamos que estos temas “nuevos movimientos sociales, sujetos involucrados, demandas, modos de expresión, deben ser parte de nuestra práctica, pensar una historia basada en problemas de la realidad actual, buscando formar ciudadanos conocedores, críticos y comprometidos con su realidad. Todo esto será posible favoreciendo pedagogías reformistas, activas y humanistas.

A modo de conclusión

Luego de haber analizado los movimientos sociales en la aquiescencia de los años 90; su indagación nos permite identificar una serie de rasgos a destacar:

- En primer lugar resulta imprescindible eludir su correlato inmediato a las peculiaridades acentuadas en el contexto internacional (el neoliberalismo logra emerger como bloque hegemónico tras la disolución del bloque soviético). Lo que permitirá anar criterios en cuanto a la articulación de sus políticas estructurales y sus consecuencias implícitas (por ejemplo, las empresas transnacionales en disputa con los movimientos en defensa del medio ambiente y las economías regionales sustentables).
- En segundo lugar, los movimientos sociales presentan una sugestiva heterogeneidad entre la entidad y los actores comprometidos con la causa, distinguiendo en muchos casos sujetos que difieren en parámetros



subjetivos (por ejemplo, en los movimientos de justicia pueden participar individuos de distintas procedencia de clases y de propuesta para resolver el problema que los afecta).

- En tercer lugar, los movimientos sociales se nutren explícitamente de la capacidad de participación de los individuos afectados por las condiciones objetivas de la situación, lo que su durabilidad, extensión e impacto dependen de su intensidad de acción y cohesión para lograr su cometido. En este caso la mediatización es un útil instrumento para robustecer la propuesta más allá de la simpleza de la realidad.
- En cuarto lugar, los movimientos sociales presentan copiosamente en la Argentina -durante los años 90-una cautivante yuxtaposición de intereses (por ejemplo centrales sindicales como la CTA estriban a los movimientos de fábricas recuperadas; a la vez que reprueban la extranjerización de la tierra (como lo hace el Mocase) y la mega minería a cielo abierto.
- Otra advertencia- en quinto lugar-es que, contrariamente a lo que opinan muchos economistas, tanto de formación liberal como marxista dogmática, los movimientos sociales no se explican sólo por la marcha de la economía y las evoluciones del Producto Interno Bruto (PIB). Las relaciones económicas son relaciones entre clases, entre personas, y no entre cifras y curvas productivas o financieras. La cultura, la historia, las tradiciones organizativas de los trabajadores, las divisiones ideológicas entre los diversos sectores de las clases dominantes, con sus diferentes intereses políticos y materiales, explican no sólo las formas que adoptan los movimientos sociales y su vestimenta ideológica sino, también, el momento en que estallan con aparente espontaneidad y la magnitud del eco social que obtienen. Porque las experiencias e ideas-fuerza de décadas anteriores se montan sobre los agravios intolerables recientes, y la politización amasada en decenios, así como los cuadros formados en décadas de otro tipo de lucha social, están prontos para atender nuevas exigencias y responder (Casares:2005).
- En sexto lugar, es insoslayable la persistencia de las políticas neoliberales a pesar de los cambios institucionales que truncaron por un tiempo su inmediatez pragmática, lo que trajo como particularidad mecanismo de resistencia loable. ¿Será el resurgimiento en la contemporaneidad de lo pretéritamente vivenciado?
- Creemos que los nuevos movimientos sociales inscriptos en la Historia reciente deberían ser un tema en las aulas de las escuelas secundarias, pues, nos permitiría que los estudiantes se involucren en esta relación presente pasado /pasado presente.



Bibliografía

- ALMEYRA CASARES, Guillermo. 2005. Los movimientos sociales en Argentina, 1990-2005. Argumentos, num.49. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- BERRIO PUERTAS, Ayder. 2006. Las perspectivas de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. En estudios políticos N° 29. Medellín. Julio Diciembre 2006.
- BERGER, Matías. 2014. Apenas bicicleta teníamos: el proceso de organización del movimiento campesino de Formosa MOCAFOR En perspectiva Histórica. www.scielo.org.ar
- BORÓN, Atilio. LECHINI, Gladys. (Comp.). 2006. Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia, y América Latina. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- CASAS, Saúl Luis. 2015. Los movimientos sociales en la Argentina de los 90 a la actualidad. Origen desarrollo y perspectiva. En teoría y praxis N° 27. Junio Dic. 2015.
- SADER, Emir. América Latina en el siglo XXI. En Borón, Atilio. Lechini Gladys. (Comp.). 2006. Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia, y América Latina. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico. Educación Secundaria. 1º- 2º/ 2ºy 3º. 2011. Bs As Argentina.
- SVAMPA, Maristella. 2002. Movimientos sociales en la argentina piquetes y asambleas tres estudios de casos.
- SVAMPA, Maristella. 2009. Protestas. Movimientos Sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina Jornadas en Homenaje a C Tilly. Universidad Complutense de Madrid, Fundación Carolina mayo de 2009.
- SVAMPA, Maristella. 2010. La Sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Editorial Taurus. Buenos Aires.
- Memoria de los orígenes de la central de pequeños productores. 2012. AshpaSumaj. 1 edición Santiago del Estero: MoCaSe. Vía Campesina.
- Diario Página 12 A diez años de la muerte de Teresa Rodríguez.
- Diario Página 12. Un stop a la megaminería. 12 de Septiembre de 2016.
<http://prensaelalgarrobo.blogspot.com/>
<http://belenresiste.blogspot.com/>
<https://mma.org.ar/fr/noticias/18-nacionales/1235-una-lucha-que-se-hizo-audible>
<http://fiambalalimpia.blogspot.com/>
<https://www.laizquierdadiario.com/Zanon-la-primera-fabrica-recuperada-en-la- crisis-del-2001>



Capítulo 3

“La movilización social del 2001, entre lo instituido y lo instituyente: De la nacionalización de la protesta al particularismo local de la ciudad de Río Cuarto”²¹

Eduardo José, HURTADO

Introducción

La década del noventa del siglo XX fue la coronación de las transformaciones, en la relación Estado- sociedad civil, que se venían concretando desde los años setenta, cambios que produjeron desigualdades, conflictos y demandas sociales al Estado. En esa dinámica del nuevo tiempo histórico surgieron formas alternativas de expresar el malestar de los ciudadanos. Excluidos y descontentos con el modelo político y económico en marcha, organizaron movimientos colectivos: los nuevos movimientos sociales. Estos tuvieron su origen en la carencia de políticas para solucionar los problemas de la sociedad. Formaron parte de las tensiones de la nueva etapa democrática y los acunó la no correspondencia con las expectativas construidas en torno a las posibilidades de la democracia. Fueron creciendo externamente a la esfera oficial del poder y se expandieron por fuera de la acción política tradicional. Transitaron de manera paralela a los senderos institucionales, Congreso, Legislaturas, Concejos Deliberantes, pero también negociaron con los mismos. En un ambiente complejo y tensionado constituyeron un espacio informal de la vida democrática.

La protesta social en la ciudad de Río Cuarto, tuvo relación con los altos índices de desempleo y el trabajo precario. La característica de la ciudad, productora y receptora de flujos económicos, relacionados con el comercio y los servicios, en una marcada dependencia del capital procedente de su estructura de producción agrícola ganadera, influyó de manera significativa en el aumento de la desocupación. A esta situación se sumó la profunda crisis de representación que movilizó a los ciudadanos a buscar nuevas formas de construir el campo político.

En la ciudad se originaron la Coordinadora de Desocupados “Agustín Tosco”, liderada por Rita López Aliaga y el movimiento de Ciudadanos Autoconvocados, la protesta tuvo etapas de gran intensidad y momentos en que la misma fue decreciendo. La presencia de estas manifestaciones se pueden observar en los últimos años de la década y su momento de mayor esplendor, en torno al mes de diciembre de 2001 y las elecciones generales de 2003.

²¹ Trabajo enmarcado en el eje temático N°3 de la convocatoria APFHUN 2019



La movilización callejera, con disímiles grados de organización, con obstrucción de vías de circulación resultante de los piquetes y por la práctica de escraches, fue ganando protagonismo en la ciudad. En algunos casos la alusión a utilizar la violencia política, buscando ser escuchados, produjo temor para quienes no participaban de la misma. En este trabajo buscamos analizar la movilización social en la ciudad teniendo en cuenta a diferentes actores sociales que intervinieron en el conflicto, examinamos el origen de la protesta y la relación de los nuevos movimientos sociales con el poder institucional. En un camino, a veces, errático entre la confrontación abierta y la búsqueda de consensos con actores políticos estatales.

Entre lo instituido y lo instituyente: Nuevos Movimientos Sociales

Un rasgo característico de los movimientos sociales, originados en la coyuntura del siglo XX y XXI, es su complejidad relacionada por la heterogeneidad de reclamos y la variedad de conductas de los colectivos sociales. En algunos casos, el conflicto se visibilizó a través de movilizaciones sin uso de la fuerza y sin adhesiones políticas partidarias, mientras que otros reclamos se caracterizaron por sus rasgos impetuosos. Si reconocemos la denominación de nuevos movimientos sociales nos debemos plantear algunos interrogantes sobre los contrastes con los “viejos” movimientos sociales.

Durante las primeras siete décadas del siglo XX la conflictividad social estuvo vinculada con la lucha de clases y a las organizaciones obreras. Uno de los ejes centrales de la disputa fue la puja por la distribución del ingreso, en esta trama social la clase obrera fue considerada como el núcleo de las transformaciones del sistema capitalista. Los movimientos sociales buscaron la modificación, más o menos radical del orden institucionalizado. Esta etapa histórica se correspondió con un modelo de acumulación basado en la industria por sustitución de importaciones, en un escenario donde el Estado nación tuvo fortaleza para regular a la sociedad civil y establecer restricciones al mercado. Las migraciones internas, de sectores rurales, hacia la capital federal y las ciudades transformadas en centros fabriles, produjeron cambios demográficos y en el mundo del trabajo. En el campo socio político se produjo la integración de la clase trabajadora al sistema político, fue un proceso por el cual las demandas comenzaron a orientarse por relaciones de clases y de organización de masas que impulsó al Estado a intervenir para resolver la conflictividad derivada de la contradicción capital-trabajo. El movimiento obrero apareció como el único interlocutor válido en la relación Estado-sociedad, donde el primero era el eje de la acción colectiva, existiendo una fuerte imbricación entre sistema partidario y organización social. Durante ese tiempo histórico se acrecentó la puja distributiva entre el movimiento obrero, las clases medias en expansión y los empresarios. *“La clase obrera industrial*



urbana organizada asumió la representación de los pobres, de los marginales periféricos y, en su nombre, avanzó en el ordenamiento de una sociedad que los reconociera como actores privilegiados.” (Delich, 2007:197)

A partir de 1983 el tiempo histórico ha estado signado por la transición democrática y la consolidación del modelo económico neoliberal. En el retorno de la democracia comenzó a insinuarse una situación dual, por un lado se avanzaba en la estabilidad e inclusión política, pero se retrocedía en la situación de socio laboral, con movilidad descendente y exclusión social. Desde el último cuarto del siglo XX, han surgido movimientos de organización social, referidos a cultura, identidad, género, ambiente, como expresiones de demanda y protesta: los llamados Nuevos Movimientos Sociales. La contradicción social se presentó entre incluidos-excluidos y se expresó en la búsqueda de acciones colectivas que buscaron la inclusión de todos los afectados, el proceso no excluyó a los ya integrados aunque no existió un único eje aglutinador y comenzó a influir la racionalidad del cálculo costo-beneficio. Con el modelo anterior en extinción se desplazaron las clases y grupos *“sociales que se habían convertido en sujetos históricos predominantes: las clases obreros urbanos industriales, los sectores medios urbanos, las burguesías nacionales.”* (Delich, 2007:16) En la década del noventa el desmantelamiento del Estado, que ofrecía un tejido de protección y algunas respuestas a las demandas de la sociedad civil, profundizó el desamparo de los sectores más vulnerables. La reforma del Estado y el modelo de acumulación capitalista impulsado por el gobierno de Carlos Menem, con eje en la valorización financiera, sustentado en la política de convertibilidad, agudizaron el deterioro de las condiciones de vida de la sociedad civil. Ante el contexto crecientemente caracterizado por la pobreza y el desempleo, muchos sectores trascendieron las reivindicaciones particulares y se amalgamaron en movimientos populares que constituyeron, en varios casos, los principales espacios de resistencia al modelo de exclusión social.

El contrato laboral que existió hasta el momento de la reforma del Estado admitió el accionar sindical, en defensa gremial y jurídica de los derechos sociales de la sociedad asalariada, esta situación se asoció con la posibilidad del pleno empleo y estabilidad laboral que permitió la instauración de la seguridad y previsión social. Con la nueva formulación del contrato laboral se aceptó la rotación permanente de la mano de obra, la precarización y el desempleo estructural. Las demandas por trabajo y la protesta social se expandieron por todo el país. Desde el gobierno de Carlos Menem se impulsó la reforma laboral que fue la herramienta legal para promover la flexibilización laboral; en torno a la misma se construyó un discurso para legitimarla, asentado en el combate contra el flagelo de la desocupación. El quiebre del modelo de movilización de masa *“y su desplazamiento por otro*



constituido por movimientos sociales, de segmentos múltiples, fue el cambio fundamental en términos de acción colectiva." (García Delgado, 1994: 181) El trabajo pasó a ser un bien escaso y surgieron nuevas modalidades de empleo: por cuenta propia, irregular o clandestino, temporal, discontinuo, a tiempo parcial. La fragilidad de las fuentes laborales creó inseguridad y la estabilidad del empleo fue caducando como sistema dominante de la organización del trabajo y esa vulnerabilidad condujo a la exclusión. El trabajo es un factor ordenador e integrador de la comunidad y también puede ser el garante más significativo para poder acceder a la red de protección social o del ingreso al sistema productivo. La modificación que se realice en relación a la posibilidad o no de acceder a este valor de ordenamiento social pone en juego la estabilidad psicosocial de una persona. *"Es decir, tener o no tener trabajo no implica solamente pensar en una cuestión de recursos económicos, desigualdades de ingresos o protección social sino, más aún, de dignidad humana, de vivir o no vivir en sociedad."* (García Delgado, 1998:166)

Con la reformulación del patrón de acumulación hubo cambios en la división social del trabajo, en las posiciones de poder y prestigio, en el espacio social. En el marco de una economía globalizada se produjeron situaciones de aumento del trabajo informal, *"el debilitamiento de la clase media, concentración de la riqueza y el crecimiento de las distancias entre los que tienen y los que no."* (García Delgado, 1998:163) En un escenario de desencanto, la mayoría de la sociedad civil no esperaba estas decisiones de un gobierno de cuño peronista, se produjeron las primeras reacciones a las medidas implementadas por el gobierno de Carlos Menem, sobre todo desde los trabajadores del Estado. Afectados por el proceso de racionamiento de sus puestos de trabajo, desde algunos sindicatos se movilizaron en defensa de las fuentes de trabajo. Se pudo observar que inicialmente, *"la movilización social, solo se caracterizó por ser llamados o alertas sobre lo que estaba pasando, sin lograr constituir una oposición fuerte a las recetas recesivas."* (Rodríguez, 2013:) Los cambios en la dinámica de relaciones sociales originó la construcción de nuevos imaginarios y discursos, con alteraciones profundas de la subjetividad y en la construcción de conciencia social.

La declinación de la movilización política de grandes actores colectivos en beneficio de otra no vinculada a un conflicto central. La incapacidad de los partidos políticos y sindicatos en las mediaciones institucionales, permitió la posibilidad que nuevos movimientos sociales se instituyeran como opción distinta a la institucionalizada. La pérdida de capacidad para examinar las situaciones, reconocer necesidades y problemas, proponer alternativas de solución, originó un modelo distinto, donde mediante estas organizaciones sociales se canalizaron expectativas concretas. Los nuevos movimientos sociales como formas de protesta y movilización,



desarrollaron formas de participación directa a partir de la acción colectiva en desmedro de la participación institucional relacionada con la delegación de las decisiones. Los nuevos movimientos sociales plantearon nuevas formas de hacer política por medio de las cuales los ciudadanos encontraron cauces innovadores para construir y expresar colectivamente intereses, reivindicaciones y valores comunes. La democracia directa se ensamblaba con la acción directa para ganar el territorio, convertido en espacio de disputa, de resistencia, de re-significación y creación de nuevas relaciones sociales. El espacio público se convirtió en el escenario donde se gestaron, desarrollaron y concluyeron tales acciones colectivas; la protesta social con sus cortes de rutas, calles, puentes o campamentos, fue desatando reacciones ambivalentes entre los ciudadanos. Sentimiento de solidaridad por la situación de los excluidos y por los legítimos reclamos de otros grupos sociales, pero, simultáneamente, la protesta constante fue causando un cierto fastidio por las dificultades y desordenes que provocan en la convivencia cotidiana.

La vida en una sociedad supone como principio constitutivo vivir rodeado de un conjunto de instituciones. Las instituciones componen una parte substancial del sistema social y, por ello, perduran en el tiempo, esto no significa que sean objetos naturales, inalterables, sino que su vigencia estará pendiente de la percepción y ponderación social que generen.

Los cambios de fin de siglo XX provocaron la aparición de actores sociales que no se sintieron representados por las instituciones tradicionales, expresando su descontento a través de ganar la calle o el embate a edificios públicos, denotando ausencia de pertenencia institucional y, con ello, debilidad de encuadre ideológico, cultural e identidad. Es decir no tenían pertinencia institucional tradicional, no obstante, *“desde la perspectiva de la modernidad entendida como proyecto cultural y societal emancipatorio, el sujeto portador de libertad supone un deseo de actuar y de ser reconocido como actor, como actor consciente y crítico, como sujeto que busca, en relación con otros actores, comprender y desarrollar esa libertad.”* (Calderón Gutiérrez, 2010: 15) En este sentido, tales procesos colectivos entendidos como la aparición en el espacio público de nuevas asociaciones que surgieron a partir de la denominada crisis política institucional del año 2001, permitieron realizar nuevas lecturas sobre el sentido de la ciudadanía, en sentido formal y sustancial, las identidades locales y la dinámica de los procesos democráticos.

En la ciudad de Río Cuarto, como se mencionó anteriormente, encontramos dos organizaciones sociales, con un papel protagónico y que realizaron, coyunturalmente, distintas protestas sociales. Una organización no gubernamental que nucleó a desocupados, llamada “Agustín Tosco” y una agrupación denominada Auto-convocados, que se origina en los desaciertos y la desidia de la dirigencia política partidaria. En estas organizaciones



encontramos elementos que señalan la heterogeneidad de las exigencias de la sociedad civil al Estado y la homogeneidad en cuanto a rechazar la exclusión y marginación producida por las políticas estatales.

La década del noventa: De la nacionalización de la protesta al particularismo local de la ciudad de Río Cuarto.

La descentralización territorial y reforma del Estado, realizado en los últimos años del siglo XX, impusieron a las instituciones municipales el desafío de modificar la actividad de gobierno. Las gestiones municipales se desarrollaron en un escenario de transformaciones, las mismas que se observan en las estructuras de poder, los marcos valorativos y las conductas de los sujetos. Una cara de la moneda presentó una suerte de revitalización de la esfera local; el mayor interés de los ciudadanos por aspectos cercanos y puntuales de la ciudad, programas de participación. El reverso de la moneda es que el municipio apareció como punto de condensación de la fragmentación social, de la protesta, de la crisis de mediación y de la falta de recursos.

A la organización de desocupados, "Agustín Tosco", la podemos encuadrar en el surgimiento de aquellas acciones colectivas relacionadas con la reformulación del patrón de acumulación capitalista y la aplicación de políticas económicas regresivas. La nueva orientación del Estado modificó la correlación de fuerza entre el mismo, la sociedad civil y el mercado. La retracción del Estado, permitió el avance del mercado e influyó de manera adversa sobre el campo del trabajo. La combinación de políticas neoliberales y neoconservadoras produjo resultados negativos en las clases sociales más vulnerables *"al modificar su vida cotidiana, tanto en lo que hace a la producción y reproducción territorial como simbólica."* (Favaro, 2006:107) Si bien la situación del mercado de trabajo y las asimetrías en cuanto a la distribución del ingreso se apreciaron desde años anteriores, se profundizó en la década del noventa. Una parte significativa de la sociedad argentina debido a la carencia de un trabajo digno o decente, entre otras necesidades, se fragmentó y/o amplió la cantidad de integrantes en nuevos subgrupos sociales que debieron modificar sus estrategias de adaptación al nuevo sistema vigente.

En la sociedad de fin de siglo XX, los jóvenes, principalmente los de clase media y baja, constituyeron el sector más vulnerable de la población, ya que sufrieron los múltiples efectos del proceso de desinstitucionalización. La pérdida de puestos de trabajos y la consecuencia de la desocupación fue un problema que integró a numerosos desempleados, el quiebre de empresas y falta de alternativas de trabajo, hizo surgir la necesidad de visibilizar la desesperanza y la falta de horizonte laboral. La problemática en común que afectaba a una zona unía a los vecinos para aglutinar fuerzas en torno a las redes territoriales. En el plano local la reforma del Estado iba dejando marcas



indelebles en la nueva estructura social, construyendo una *"distribución regresiva del ingreso, al incremento de las tasas de desempleo y a la profundización de la precarización de las condiciones de trabajo."* (Duarie, 2002:89)

El proceso de privatización de empresas estatales fue uno de los desencadenantes de la protesta social. El caso de Yacimientos Petrolíferos Fiscales originó, en junio de 1996, la aparición de los denominados piquetes, protagonizados por trabajadores petroleros de Cutral-Có. La modalidad seleccionada para reclamar fueron los cortes de rutas, a estos precursores se le sumaron en 1997 los de Tartagal. La respuesta del estado provincial transitó por el sendero represivo, en este conflicto *"fue asesinada Teresa Rodríguez. Al tiempo y ante la falta de soluciones, para tener un nuevo puesto de trabajo, comenzaron a reclamar al Estado, prestaciones de asistencia en alimentos e ingresos."* (Rodríguez, 2013:)

Con respecto a la legislación laboral, a partir de 1991 se sancionaron sucesivas leyes: Ley Nacional de Empleo (24.013), Ley de Fomento del Empleo (24.465), Ley PyME número 24467, Ley de reforma laboral (25.013), la estrategia consistió en imponer condiciones de trabajo más laxas, normas que limitaron los incrementos salariales y agravaron las condiciones regresivas, lo que permitió, *"entre otros aspectos, fraccionar vacaciones y aguinaldo, y reducir las indemnizaciones tanto por el cese de la relación laboral como en los casos de accidente de trabajo."* (Rapoport, 2009: 820)

Como consecuencia del incremento del desempleo, en el ámbito local, el movimiento de desocupados "Agustín Tosco", planteó sus requerimientos por planes y subsidios a los desempleados. Su intención era morigerar los problemas laborales no solo de sus integrantes sino del colectivo social. El agravamiento de la situación social por la desestructuración de las economías regionales y la expansión del desempleo hicieron que el municipio tuviera que ocuparse crecientemente de la política social.

La gestión municipal en la ciudad de Río Cuarto, quedó cercada por la presión del mercado y por la demanda de la sociedad civil. La agrupación de desocupados algunas veces entró en conflicto con el gobierno municipal local, al no cumplir este sus promesas de subsidios y planes para con los que no tiene trabajo. Los miembros de esa organización promovieron y realizaron cortes de ruta en reclamo de sus peticiones. Su accionar estuvo relacionado con la necesidad de visibilizar la situación de pobreza devenida de la ausencia de fuentes de trabajo, sus reivindicaciones eran mínimas, quedando reducidas a bolsas de comida y subsidios. *"La dirigente gremial López Aliaga puntualizó que la agrupación que ella preside continuará peleando por el resto de los desocupados, y en especial por las mujeres que no tienen trabajo."* (Puntal 1999) Es este género el que aglutinó la mayoría de los desocupados en la



región y en la ciudad. En menester destacar que la organización se constituyó en un espacio de contención, diálogo y resistencia para la población que sufría la pobreza como la desocupación. En esta organización podemos señalar algunas cuestiones sociales y culturales que asomaban en el horizonte. No se observa una intención de modificar estructuralmente el modelo impulsado desde el Estado nación, su estrategia apuntaba a conseguir un amparo a la desprotección generada por las medidas políticas y económicas impulsadas, su demanda eran planes o subsidios. La otra cuestión a ser mirada tiene relación con la pérdida de cultura de trabajo, no todos los desocupados reclamaban por conseguir un empleo, solicitaban ayuda para sobrevivir sin contraprestación alguna. Esta situación la podemos anclar en el abandono, por parte del Estado, del modelo de acumulación capitalista basado en la producción y su reemplazo por un modelo asentado en la valorización financiera. El daño cultural se consolidará en el tiempo, en un país donde la crisis es lo normal y la estabilidad lo excepcional.

La crisis de 2001 en la ciudad de Río Cuarto

El movimiento de Auto-convocados tiene un origen diferente al anterior, se relaciona con la impugnación a los representantes políticos-partidarios. A nivel nacional la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario (FREPASO) configuraron una coalición cuyo objetivo primordial era clausurar el ciclo peronista en el gobierno. El entramado discursivo de la Alianza tuvo como eje la crítica del menemismo y su neoliberalismo. En el caso de Carlos Álvarez, de extracción peronista, creador del FREPASO, era razonable, pero su compañero de fórmula, el candidato presidencial Fernando De la Rúa, por historia y trayectoria no estaba precisamente en las antípodas de la política ejecutada por Menem. Por tanto, no resultó extraño que una vez alcanzado el objetivo, aparecieran las diferencias entre los aliados coyunturales. La relación se fue deteriorando hasta tornarse insostenible, quedando expuesta con la renuncia de Carlos Álvarez como vicepresidente. La dimisión se produjo en octubre de 2000 y tuvo como eje de conflicto la denuncia de sobornos en el Senado de la Nación, relacionados con el tratamiento de la reforma laboral. La situación no era nueva, Menem, aunque por diferentes motivos, culminó sus dos gobiernos sin vicepresidente. Sin embargo, en este caso el escenario era muy diferente, el presidente no gozaba de popularidad y su poder se había erosionado de manera acelerada. En una atmósfera de tensión, la ineptitud presidencial y la deserción vicepresidencial condujeron el país a una crisis de gobernabilidad significativa.

Resulta claro que De la Rúa hizo lo que estuvo a su alcance para desintegrar a la Alianza y paralelamente logró un progresivo aislamiento de su propio partido, quedándose casi solo, sin aliados y sin correligionarios.



Durante su gobierno en solitario, fue acrecentándose el malestar originado en el agotamiento de la confianza entre gobernantes y gobernados. Los medios de comunicación expresaban opiniones que reflejaban el disgusto de la Sociedad civil sobre el comportamiento de las instituciones públicas y de los partidos políticos.

La actividad política fue cuestionada con dureza y su legitimidad declinaba estrepitosamente. Los ciudadanos no se identificaban con sus representantes. El rechazo a la política *"provenía del hecho de que era identificada como política de poder, como simple maniobra, como mera política de intereses particulares."* (Quiroga, 2010:19) El aumento de la desconfianza en los partidos políticos se relacionaba también con los cambios en las conductas sociales. Con el paso de los años se fueron produciendo transformaciones en las costumbres, los valores, rupturas en el lenguaje, nuevos rituales y maneras de entender la acción política. Cambios culturales cualitativos, quizás invisibles a los ojos, no sencillos de percibir pero existentes, la inconsistencia entre el decir y el hacer, fueron causal sin dudas de la ruptura con la situación anterior. Las nuevas generaciones, socializadas en conductas donde prevaleció el individualismo, rechazaron participar de la política partidaria, expresando su desprecio por considerarla como parte de una trama mafiosa. No obstante, esta actitud no debería interpretarse como un desinterés por la situación del país. Los dirigentes no lograron restablecer la credibilidad, siguieron ciegos, su insaciable sed de poder no les permitió percibir la realidad.

El país transitaba por la cornisa del precipicio, las decisiones del presidente Fernando De la Rúa y su reducido entorno, condujeron al país a un camino sin retorno. En diciembre de 2000 se concretó un acuerdo *"de financiamiento externo por casi 40 mil millones de dólares con el FMI, denominado blindaje, en el cual participaron varios organismos internacionales, bancos comerciales y el gobierno español."* (Basualdo, 2010:370) Algunas señales de la sociedad civil no fueron sopesadas en su justa medida y las consecuencias fueron asombrosas. El ministro de Economía J.L. Machuca, reconociendo la imposibilidad de cambiar el rumbo resolvió, en marzo de 2001, renunciar. Su lugar lo ocupó Ricardo López Murphy, que propuso una nueva política de recortes y una regresión en la distribución del ingreso, generando una intensa movilización social que lo obligó a abandonar el cargo de ministro.

Los rasgos de continuidad en economía con el gobierno de Menem quedaron plasmados cuando Domingo Cavallo volvió al cargo de Ministro de Economía. Desde su función ministerial ejecutó políticas económicas más regresivas *"que las de la década anterior...recorte compulsivo del 13% en los sueldos de todos los docentes, empleados del Estado y jubilados."*



(Adamovsky, 2009:449) Quien apareció como solución, más temprano que tarde, se volvió un problema.

En la ciudad la profunda desigualdad que generaba la acumulación y apropiación del excedente del grupo dominante, agudizó el conflicto social y movilizó a los grupos subalternos. Marta Santa una de las referentes de la organización Auto-convocados expresó: *“Todo se venía abajo, como en un efecto dominó...muchos se quedaron sin trabajo y el esfuerzo de todos había sido en vano. con un gobierno tomando medidas disparatadas.”* (Puntal, 2009) La decepción por el accionar de los dirigentes provocó el malestar de los ciudadanos, la tensión fue creciendo y se expresó con una fuerza inusitada en diciembre de 2001. El colectivo social estuvo configurado por trabajadores, profesionales, maestros, docentes, familias desocupadas. La movilización social por un momento tuvo el sentido solidario de ciudadanos reconociéndose como iguales, entendiendo que la unidad de acción por encima de las diferencias era la única alternativa frente a la incompetencia de la dirigencia política partidaria.

Uno de los participantes de aquellas jornadas recuerda que los ciudadanos movilizados, fueron estigmatizados con rótulos de *“salvajes, fascistas y fundamentalistas, y que le hacían el juego a la derecha para un posible golpe.”* (Puntal, 2008) Los calificativos que expresaron algunas miradas sobre la movilización de esta organización nos permite aproximarnos al nivel de intolerancia y violencia desatada en aquel diciembre de 2001. No obstante en la ciudad el poder ejecutivo, a cargo del intendente Alberto Cantero, estuvo poco cuestionado, el malestar de la sociedad se canalizó hacia el Concejo Deliberante.

Con el transcurso del tiempo la distancia entre los ciudadanos y sus representantes se acrecentó. La legislatura municipal fue la institución elegida por los Auto -convocados para expresar su malestar, consideraban que la misma era un espacio contaminado por la corrupción, con trabajadores que ocupaban cargos por favores políticos o, dicho de otra manera, se cuestionaba el clientelismo político. *“Los ciudadanos auto convocados, que con tanta valentía salían a la calle a pedir que se fueran todos los corruptos.”* (Puntal, 2008) Los voceros de los participantes manifestaron en diversas oportunidades, su interés en el mejoramiento del sistema democrático, reforzando la participación ciudadana y el ejercicio responsable de la representatividad política. Realizaron críticas al sistema electoral vigente, al que consideraban como escasamente republicano, con menguada representatividad y basado en la obsecuencia y el clientelismo. Observaban que el contenido actual del artículo N° 196 de la Carta Orgánica Municipal, resulta de carácter abstracto. En el mismo fundamentan sus integrantes que el Intendente Municipal y los miembros del Concejo Deliberante, son elegidos



en una misma lista o boleta y obstaculiza la elección en forma separada de sus miembros.

La modalidad del escrache fue la preferida por el movimiento, Santa recordó que los escraches a dirigentes políticos estuvieron ligados a la denuncia sobre irregularidades en el Congreso, *"Había gente que cobraba sueldos sin trabajar y el pueblo pagaba los platos rotos."* (Puntal, 2009) El diputado nacional Humberto Jesús Roggero, fue uno de los blancos elegidos por el movimiento de Auto –convocados. El dirigente peronista, no había podido alcanzar la intendencia de la ciudad en el año 1995 y se lo asociaba al gobierno de Menem. Siendo uno de los principales referentes del menemismo su figura estaba estigmatizada por la corrupción que envolvió la gestión presidencial de los noventa. Informalmente el dirigente atribuyó los escraches y el desprestigio a tensiones internas dentro del Partido Justicialista local.

Atenuar el descontento social y establecer un nuevo pacto legítimo de dominación

¿La protesta social puede devenir en un movimiento social? *"Un movimiento contiene una heterogeneidad de superficie, pero homogeneidad de base en cuanto a presupuestas y políticas a concretar y, fundamentalmente, se sostiene en un proyecto común, en una dimensión pactada y constituida."* (Favaro, 2006:118) Los nuevos movimientos se caracterizaron por la hibridación de las herramientas y estrategias de confrontación, desde la recuperación de viejos instrumentos sindicales como nuevas formas de protesta. Política e ideológicamente constituyeron un mosaico de posiciones, a menudo con importantes divergencias, aunque se reconocían como parte del campo popular.

Desde el Estado nacional, la política en relación a los movimientos sociales combinó estrategias de negociación y cooptación con dosis de represión. Así, la política de contención del conflicto social se desarrolló prioritariamente por medio de la distribución de paquetes de planes sociales y ayuda alimentaria a cambio del levantamiento de cortes de ruta. El gobierno de Menem desactivó la protesta otorgando planes de asistencia para desocupados. A pesar de la estrategia gubernamental se expandieron por todo el país, sus demandas se centraron en materia de alimentación, salud, vivienda, educación y trabajo.

A partir de la implementación de políticas sociales, de carácter focalizado, diseñadas desde el poder con vistas al control y a la contención de la pobreza, en la provincia de Córdoba el gobernador José Manuel De la Sota realizó un programa (Plan Primer Paso –PPP–) que impulsó el empleo de los jóvenes, de entre 16 a 25 años. Así, para los últimos días de 1999, la tasa de desocupación de Río Cuarto, es de 9,9 por ciento. Empero, no se debe dejar de



lado lo que también expresa la noticia de Puntal en cuanto a este tema: *“A parte, de la incidencia del Plan Primer Paso, otra de las razones que explica la baja del desempleo es que a esta altura del año, muchos de los que buscaban activamente trabajo en los primeros meses, ya han dejado de hacerlo y esperan hasta el año próximo para volver a intentar.”* (Puntal, 1999)

En la ciudad, el gobierno del intendente Benigno Rins, fue encontrando respuesta a la organización de desocupados “Agustín Tosco”, mediante la prórroga de subsidios a los desocupados que no estuviesen contemplados en los planes trabajar, hasta tanto vayan saliendo nuevos planes de empleo o se vaya logrando la reinserción laboral de dichas personas en las obras públicas municipales. Esto quedó reflejado en un acta-acuerdo firmada por el Intendente Benigno Rins y la titular de la primera Coordinadora de Desocupados “Agustín Tosco”, Rita López Aliaga. *“La Coordinadora de Desocupados decidió levantar las medidas de fuerza que había previsto inicialmente concretamente, cortes de rutas, la medida oficial beneficia a unos 130 desocupados.”* (Puntal, 1999)

Durante el gobierno de Alberto Cantero, se creó el servicio municipal de empleo voluntario, *“cuyo objetivo principal es lograr un mayor nivel de calificación laboral de los recursos humanos en Río Cuarto.”* (Gestión, 2001) El intendente explicó que en el mes de febrero de 2001 se resolvió declarar la emergencia económica y social.

El desvelo del municipio era *“darte de comer a la gente, con participación institucional. Logramos que en Río Cuarto no haya un solo saqueo.”* (Puntal, 2004) La preocupación del Estado municipal fue contener y encauzar el malestar de los ciudadanos por los senderos institucionalizados.

Consideraciones Finales

En la exploración de los movimientos sociales de la ciudad de Río Cuarto podemos observar que en el caso de la agrupación de desocupados “Agustín Tosco” la tendencia es la intervención del Estado municipal para contener socialmente a la población más vulnerable, sin proponer cambios estructurales. En el caso de los Auto-convocados uno de los principios primordiales de los fue mantener la autonomía para su organización, como eje estratégico de autodeterminación y creación de proyectos. La autonomía en relación a los partidos políticos, los sindicatos y el Estado fue compleja por el accionar de las representaciones institucionales, por corrientes internas centrifugas y también por la vieja tradición corporativa de nuestro país. El retorno a los cauces de la institucionalidad, en Río Cuarto, produjo que la acción directa, las asambleas y el reclamo de democracia directa fueran perdiendo el consenso inicial.



Bibliografía

- BASUALDO, Eduardo. 2010. *Estudios de Historia Económica Argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- CALDERÓN GUTIÉRREZ, Fernando. 2010. *La fuerza Política de las Culturas*. Plural editores. Universidad Mayor de San Simón. Centro de Estudios Superiores Universitarios
- DELICHI, Francisco. 2007. *Sociedades Invisibles*. Editorial Gedisa. Buenos Aires
- DUARTE, Marisa. 2002. *Los impactos de las privatizaciones sobre el mercado de trabajo: desocupación y creciente precarización laboral*. En Aspiazu Daniel, Privatizaciones y poder económico. Flacso.
- FAVARO, Orieta, 2006. *Una puesta en cuestión sobre el tema de los movimientos sociales. Problemas, tendencias y desafíos*. En movimientos sociales. Experiencias históricas. Tendencias y conflictos. Anuario N° 21. Homo sapiens. U.N.R.
- GARCÍA DELGADO, Daniel. 1994. *Estado y Sociedad*. Editorial Norma, Flacso, Buenos Aires.
- GARCÍA DELGADO. 1998. *Estado-Nación y Globalización*. Editorial Ariel, Buenos Aires.
- QUTROGA, Hugo. 2010. *La República Desolada: Los cambios políticos de la Argentina (2001-2009)*. Buenos Aires: Edhasa
- RAPOPORT, Mario. 2009. *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Tercera Edición, Editorial: Emeccé, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, Silvia Laura. 2013. *Los movimientos sociales en la Argentina a partir de la década del 90*. Ponencia presentada el 31 de Mayo en "XVIII Encuentro Nacional de Economía Política" organizado por la Sociedad Brasileira de Economía Política –SLEP

Fuente

- A.H.M.R.C. Diario Puntal. Sección: Locales. Años: 1999, 2004, 2008, 2009.
Informe de Gestión 2001. Municipalidad de Río Cuarto.

Testimonio de los movimientos sociales en clave de proclamas...

El conflicto social se había incrementado en ocasión de la huelga general nacional de 36 horas decretada por la CGT para los días 12 y 13 de noviembre, en tanto los principales dirigentes sindicales de la provincia habían sido detenidos desencadenando una violenta protesta popular hasta que los detenidos fueron puestos en libertad, ese mismo día.

EL CATAMARCAZO (1970)
FUENTE: DIARIO LA UNIÓN



El Catamarqueñazo se inició el día 17 de noviembre, a raíz de una huelga iniciada por la policía provincial. Las fuerzas sindicales, juveniles y políticas se solidarizaron con los policías en una gran manifestación popular. El desafío para la fuerza social antagónica que se conformó en Catamarca, era construir un nuevo orden social que pudiera recuperar la territorialidad expropiada por el gobierno militar. El nuevo orden social tendría como requisito fundamental la restauración democrática, el restablecimiento de las libertades públicas y la vigencia de la constitución nacional. La provincia recuerda a la joven María Ester Pacheco estudiante secundaria que muere como consecuencia de la balacera que reprimió la protesta.

NARRATIVAS



A Cien Años de la Reforma Universitaria: Narrativa sobre voces silenciadas y libertades pendientes

David, CHECA

La presente narrativa de reconstrucción metodológica constituye el relato de las experiencias vividas en la Cátedra Historia y Política de la Educación Argentina, junto a los estudiantes del 2do. Año de la carrera del Profesorado en Educación Primaria, del Instituto de Educación Superior "Clara J. Armstrong".

Para comenzar, es necesario destacar que al momento de pensar mi clase de Historia y Política de la Educación Argentina tuve que seleccionar algunas de las fuentes y actividades de la secuencia metodológica, intentando no perder de eje los objetivos propuestos. Consideración particular, ya que la clase debía ser pensada en un total de dos encuentros de 80 minutos cada uno, en el marco de las tres secuencias postuladas, lo que implicó una decisión teórica metodológica que no debiera descuidara los fines pensados.

Ahora bien, es necesario destacar también que al momento de leer y analizar la secuencia didáctica, resultó de particular interés indagar en torno a cuáles serían las interpretaciones y consideraciones puntuales, que podrían problematizar los estudiantes que cursan carreras en un Instituto Provincial; interrogante que postulaba la idea de re-pensar aquellos objetivos y alcances propuestos en la secuencia didáctica "A cien años de la Reforma Universitaria ¿qué libertades son todavía una cuestión pendiente?" publicada en el libro "Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. Entre el mito del *nuevo espíritu*²² y los *dolores que nos quedan*" en el contexto de las aulas del instituto de Educación Superior "Clara J. Armstrong".

Al momento de iniciar mi clase de Historia, comencé haciendo una breve contextualización de las formas de enseñanzas heredadas por el régimen oligárquico, desde fines del Siglo XIX. Palabras que me sirvieron también para trastocar temas como los Colegios Nacionales, la Ley 1420, la inserción de la Argentina a la división internacional del Trabajo, el modelo agro-exportador y, fundamentalmente, las nuevas ideas circundantes ante la llegada

²²MARIÁTEGUI José Carlos. El nuevo espíritu y la Escuela. Temas de Educación en Obras Completas.
https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/el%20nuevo%20espiritu.htm.



de inmigrantes al País; reseña que me permitió posicionarme y partir desde la sanción de la Ley Sáenz Peña.

Decidí proyectar el primer extracto del Manifiesto Liminar, de manera que todos juntos pudiéramos ir siguiendo con la mirada la lectura que en conjunto realizaríamos. Terminada la lectura, comencé preguntando *“¿a qué se refiere la fuente cuando menciona que “La juventud universitaria de Córdoba se levanta contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra el concepto de autoridad?”*

La pregunta iba direccionada a indagar sobre aquellos postulados que, teniendo en cuenta las modificaciones que realiza Hipólito Irigoyen, podríamos pensarlas como aquello que no estaba, que faltaba o que no se practicaba, por lo que era necesario modificar.

Las respuestas fueron asociadas a las realidades cotidianas de los estudiantes, como si lo que consideraban “método docente” o “concepto de autoridad” estuviera ampliamente relacionado con su día a día en la institución. Algunas de ellas respondían a lo que consideraban como *“lo que no se puede cuestionar al profesor”* o, situaciones en las que *“a veces en una materia nos piden utilizar una estructura de trabajos y en otras, otras”, “las profes a veces no se ponen de acuerdo, y no podemos decir nada, porque si no está desaprobado el trabajo”,* estas respuestas fueron contestadas en función a lo que consideraban como *“concepto de autoridad”*: *“lo que se dice en clase es lo que se hace”*.

A continuación les solicité que buscaran en el diccionario el significado de “Manifiesto” y la asociaran al texto en cuestión. De repente, la significación fue instantánea. Algunos dijeron que era *“exponer”* o *“defender”*, otros *“algo que es evidente, “se ve, se defiende algo porque es revolucionario”*. En asociación con la fuente, les pedí que me dijeran ¿qué se manifestaba entonces en la fuente? que me dijeran ¿qué *“molestaba”*? o ¿contra qué protestaban los estudiantes de Córdoba en 1918? las respuestas fueron varias, pero se ubicaron dentro de dos campos: las formas de enseñanza y el carácter elitista del sistema de gobierno.

En la primera, el debate consistió en identificar cuáles habrían sido aquellas prácticas didácticas contra las que los estudiantes universitarios se levantaban. La respuesta fue *“la memorización”*; ahora bien, profundicé sobre la cuestión al preguntar si en algún momento alguien utilizaba ese método, y las respuestas confirmaron su utilidad: algunos consideraron que *“a veces”* o *“solo cuando hay que estudiar algo que no le entiendo, o no comprendí lo que se pidió”*

En cuanto a la segunda, buscamos en el diccionario el significado de “élite”, esto nos permitió manejar un concepto general para poder asociarlo al tema en cuestión. Nos preguntamos ¿Quiénes podrían haber constituido el



grupo selecto o minoritario, con privilegios, en ese tiempo? Las respuestas fueron variadas: entre *“los profesores que resguardaban cargos”* y *“la clase política que había hecho posible que esas situaciones sucedieran”*. Esto último llamó mi atención, ya que implicaba reconocer que existían prácticas que habría, en algún momento de la historia, posibilitando que ese tipo de enseñanza y privilegios se instalaran.

Interiorizándome sobre lo último, pregunté cuáles serían éstas, o si podríamos deducir, qué relación podrían tener estas prácticas en las universidades con la ampliación del sistema de participación democrática. Esta indagación implicaba, por un lado, relacionar esas posibilidades de protestas con un ambiente de cambios en el acceso a prácticas democráticas como el voto, y por otro, pensar en el momento de la época: ¿Por qué ahora? ¿Porque 1918?

Las respuestas, hasta cierto punto fueron desconcertantes, quizás porque implicaba tener presente la importancia del sufragio en las universidades. A continuación les consulte si contaban con un centro de estudiantes. La respuesta fue afirmativa. Seguidamente indague *“¿Por qué es importante para ustedes tener un centro de estudiantes?”* las respuestas dieron cuenta de la falta de participación política para con la institución: *“no sé, yo no voto”* dijo alguno, *“solo a veces vengo a votar”* dijo otro.

La búsqueda por entablar relación, o significatividad alguna con los postulados del manifiesto, en cuanto al acceso democrático en su sistema de gobierno y la práctica cotidiana del sufragio en, por ejemplo, la elección de centro de estudiantes en el instituto, con mis estudiantes, fue difícil.

Enseguida, dimos inicio a la lectura de los fragmentos del Manifiesto Liminar. Por lo que les pregunte a qué hacían referencia los estudiantes de 1918 en la afirmación *“toda la educación es una obra de amor a los que aprenden”*. Al respecto, consulté *“¿Qué deseos o anhelos podemos identificar? O si ¿existe algún principio motivador, alguna búsqueda?”*

Las respuestas se inclinaron por relacionarla con sus futuras prácticas docente, aunque también con un pasado reciente, pensándose desde el lugar de egresados del sistema escolar secundario: *“creo que al igual que los chicos de 1918, lo que se buscaba era no seguir repitiendo las mismas clases de sus profesores; se nota mucho cuando un profe ingresa al aula enojado o de mal humor. Hasta cuando no le entiendes. Creo que cuando uno siente amor por lo que hace, se nota. Te gusta lo que haces, y lo transmitís, charlas, te reís, conversas, ves a la otra persona, ya sea un colega o un alumno, como un igual. Yo tive profes que los recuerdo por sus gritos, pero otros también porque me preguntaban cómo me sentía, o como estaba apenas me veían”*.

Las respuestas fueron direccionadas sobre la reflexión de aquellos valores que pudo inspirar el Manifiesto Liminar, trabajar sobre los móviles, e



inspiraciones, son de interés esencial en nuestros encuentros de Historia, ya que quisimos aproximarnos a pensar en aquellos ideales que se pusieron en juego, las pasiones que impulsaron sus protagonistas; a la vez que relacionar esas inspiraciones con nuestra vida cotidiana²³. ¿Por qué hacemos, lo que hacemos?, fue una de las cuestiones que guió nuestro debate.

Seguidamente, propuse dividirnos en grupos para el trabajo en los textos escritos, pertenecientes al binomio titulado “La hora americana: ¿escenario para nuevas configuraciones?”. Dividí los textos, de tal manera que cada grupo pudiera trabajar en base a la Fuente 1 (“Estructura Sistémica”), Fuente 2 (“Proyecto de Universidad”), y la Fuente nro.3 (“El Desafío de la Ética Universitaria”) con sus correspondientes actividades.

Particular interés resultó la fuente número1: en cuanto a la identificación de escenarios, los estudiantes se posicionaron desde un espacio ajeno a la institución universitaria para considerar que *“esas políticas neoliberales de las que habla el texto, no solo afectan a las universidades, sino también a los institutos provinciales, como por ejemplo con el cierre de carreras, como la nuestra”, “creemos que hay un mandato social: la de educar al soberano. Pero también se relaciona con desafíos que tenemos hoy en día, donde si no tenes los recursos económicos necesarios para poder estudiar, se vuelve difícil hacerlo”*.

Las respuestas nos impulsaron a indagar sobre la fuente número 2, pensar en un “Proyecto de Universidad”, aquí partimos desde lo *“contradictorio”* para reflexionar en aquella percepción de universidad que tenemos en nuestra actualidad local y poder proyectarnos a un proyecto de universidad “al servicio del pueblo”. Ambos postulados partieron desde los enunciados que demarcaban la desigualdad de condiciones institucionales en las que sienten encontrarse, en comparación con las universidades Nacionales. *“A mí me pasa que debo trabajar, el instituto me brinda la posibilidad de cursar a la noche, en la universidad tenés horarios completos, por ejemplo a la tarde”, “como dice el texto, es necesario una universidad que te haga comprender el mundo, pero sucede que a veces las necesidades de tener una salida laboral rápida te impulsa a desistir de ciertas metas. Después, me encuentro con que la carrera que estudio no tiene una rápida salida laboral, entonces tenes que seguir estudiando”*.

Seguidamente, continuamos por problematizar la fuente número 3. Antes de dar inicio al intercambio de ideas, les propuse a mis estudiantes leer, desde sus celulares, “¿para qué sirve la utopía?” de Eduardo Galeano. Siguiendo las actividades, les pedí que identificaran cuáles podrían ser los

²³CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; y MAYOL, PIERRE (1999) “La Invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar” Universidad Iberoamericana, México



desafíos emergentes de una universidad en nuestra actualidad, las respuestas, entre otras, partieron de la necesidad de abrir espacios de articulación común entre la institución a la que asisten y la Universidad Nacional. *“Creo que recuperar el valor de nuestras instituciones de educación superior, como dice el texto, se relaciona con la necesidad de crear puentes entre la universidad y las instituciones provinciales, como la nuestra”, “Para caminar, como dice Galeano, creo que no hay que sentirse solo. Pensar que voy a conseguir trabajo. O que vamos a poder seguir estudiando. Los chicos de 1918 actuaron en grupo, pudieron organizarse”.*

Finalmente, en un encuentro de 40 minutos, dimos inicio a la última instancia de la secuencia. A partir del texto de Gentili, de interés resultó la posibilidad de reconocer, desde este recurso, la realidad social actual. Teniendo en cuenta los objetivos planteados en la secuencia, dimos inicio a la lectura del texto.

Comencé preguntando a mis estudiantes *“¿Qué tipo de aprendizaje es ese que le produjo al profesor, el cual caló, hirió y penetró su piel?”* la respuesta iba direccionada a relacionarlo indirectamente con la idea de “Utopías”, propuesta por Galeano; sin embargo, una respuesta particular llamó mi atención, una estudiante que se vio reflejada en la narración, desde otro lugar, desde un lugar periférico, que interpeló su historia de vida: *“yo pienso en lo que le sucedió al profesor y me imagino en ese Lutz Carlos de grande. En mi casa, por ejemplo, soy la única que pudo acceder a un estudio superior, aquí en este instituto. Tengo a mi hija en la guardería que aquí me ofrecen también; y yo pienso en su futuro, sé que es difícil, pero a pesar de todo, yo quisiera que ella pueda ir a la Universidad”.*

Otros comentarios refirieron a las desigualdades económicas que imposibilitan toda idea personal para poder acceder a la universidad, en postulados como *“lo difícil que son las materias”, “los miedos”* a rendir en un examen, o simplemente un *“no me veo allí”*; se produjo, en la lectura de este último texto, una interpelación al cuerpo que nos incitó a pensar en nuestro derecho a una educación laica, gratuita y de calidad. Sin embargo, también nos sentimos interpelados por aquellos condicionamientos y desigualdades económicas que nos obligan a decidir y actuar en contextos adversos. Donde la utopía se vuelve un horizonte lejano, pero creemos que posible también.

Pensar en este último ejemplo, donde una mamá decide cursar una carrera en otra institución superior, donde ve el acceso a la universidad como un horizonte lejano, pero que decide caminarlo por su hija, interpeló también mi cuerpo: ¿en qué momento el acceso a la Educación Superior Universitaria se imposibilita para personas que tienen los mismos derechos, las mismas motivaciones, las mismas ganas, los mismos valores humanos, como quienes pudimos estudiar, graduarnos y seguir estudiando, en una Universidad



Nacional? o ¿Cuándo este derecho pasa a convertirse en una deuda, en un dolor que nos queda aún pendiente?

Al momento de leer la secuencia didáctica, decidí contemplarlo para mis estudiantes del Instituto Superior. Seleccione parte de las actividades que considere pertinente problematizar, en un intento que no descuidara los objetivos propuestos. El espacio de aplicación fue distinto, pero la experiencia fue enriquecedora. Me propuse indagar, a cien años de la Reforma Universitaria, sobre aquellas voces acalladas y libertades pendientes en esos lugares otros, por fuera de la Universidad, donde también se produce conocimiento, donde hay sujetos que también debaten, sienten y piensan en un futuro mejor; estudiantes que, en definitiva, también reflexionan sobre la base de una educación laica, gratuita y de calidad.

Bibliografía

CERTEAU, Michel; GLARD, Luce; y MAYOL, PIERRE (1999) "La Invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar" Universidad Iberoamericana, México.

FOUCAULT, Michel (1979) "Microfísica del Poder" Edit. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid, España.

GALEANO Eduardo (1978) Las venas abiertas de América Latina. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana "Historia de la Educación en la Argentina. Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino" Editorial GALERNA. Bs. As.

TERÁN, Oscar (2008). Historia de las ideas en Argentina. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

TURNER, Bryan S. (1989) "El Cuerpo y la Sociedad. Exploraciones en teoría social" Edic. Fondo de Cultura Económica. México



Pase a dar lección el tema “De Zapata al Zapatismo”

Arturo, DÁBALO

En la siguiente narrativa llamamos a dar lección, entiéndase el dar lección como una forma de exposición que alguien hace sobre un tema para enseñarlo a otros, a la secuencia didáctica denominada “De Zapata al Zapatismo 1910 – 1994”, presentada en el año 2017 en el Segundo Simposio APEHUN: Enseñanza de la historia. Rupturas y permanencias a cien años de la Revolución Rusa. Legados y contradicciones.

Este trabajo tiene como objetivo principal socializar mi experiencia docente durante la aplicación de la secuencia didáctica antes mencionada, mediante una reconstrucción crítica de las clases desarrolladas, haciendo énfasis en dos ejes de análisis:

- Las rupturas entre lo planificado y la puesta en práctica,
- Lo enunciado por el docente y las diversas formas de participación de los estudiantes.

El uso de estos ejes permite analizar de forma transversal los objetivos propuestos en la secuencia didáctica, evitando que el análisis se limite a simples respuestas derivadas de preguntas comunes o razonamientos cuantitativos.

El poder analizar una experiencia personal cargada de particularidades del medio educativo en el que se desarrolla, dando importancia al rol de los estudiantes; permite poner bajo la lupa una serie de interrogantes que deben ayudar a deconstruir roles y atender a las alertas de la enseñanza de la historia, que a su vez, debe visibilizar sin temores, nuevos saberes y modos de aprender que demandan los tiempos que corren.

De esta manera, y teniendo en cuenta lo propuesto por el Cuarto Simposio, pase a dar lección el tema “De Zapata al Zapatismo”.

Pregunto: ¿Es posible romper estereotipos en una sociedad globalizada?

Introducción

La secuencia didáctica fue llevada a cabo durante el mes de marzo de 2019 en una escuela secundaria de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, dicha institución es de jurisdicción provincial de característica urbana. Los cursos seleccionados corresponden al ciclo básico, primer año (27



alumnos) y a segundo año (22 alumnos); ambos cursos son mixtos y en el encontramos alumnos que cursan por primera vez, repitentes, y condicionales.

Rupturas entre lo planeado y la puesta en práctica

Durante los días previos a la puesta en práctica de la secuencia me preocupaba que los estudiantes no estén preparados para una temática que corresponde, según los diseños curriculares, a tercero cuarto año del secundario, y esa intranquilidad me hacía presagiar clases inmóviles donde los estudiantes no sólo odian la materia, sino que también el resto del año sea cuesta arriba para las clases de historia.

Por ese motivo la primera decisión fue *observar*, “...idea de explorar, de indagar, de contemplar con atención, la cual supone una actividad de codificación, significación e interpretación del objeto de observación.” (Poggi, 1995), entonces armé una clase de preparación con el objetivo de conocer y darme a conocer a los alumnos, bucear en los conocimientos previos, en las formas de comunicarse entre ellos y conmigo. Buscaba detectar puntos frágiles entre la propuesta diseñada y las aulas donde se desarrollaría.

Como consecuencia de la observación se hizo presente una serie de “*macrodecisiones*, que son las decisiones que tomamos de antemano, cuando estamos pensando la clase y que se enraízan con los propios supuestos subyacentes” (Steiman, 2010), esto permitió adecuar la propuesta para que las clases no se tornen tediosas, lo que se había pensado en tres clases pasó a cinco, generando tiempo para detenerme en conceptos claves que sirvieron para el desarrollo de la secuencia, por ejemplo en la primera clase al trabajar los conceptos de “revolución” y “movimiento”.

Otra ruptura tuvo que ver con las fuentes, la secuencia original proponía un amplio análisis de las mismas. Creí conveniente seleccionar fragmentos para que la lectura no se vuelva pesada para los alumnos aunque eso causó la pérdida de una lectura más rica y completa.

Volver a lo planificado permitió estar más seguro, el no limitarme a tres clases me daba margen para detenerme en dudas, acotaciones, o preguntas que surgían de los alumnos. Observar al grupo de estudiantes permitió identificar a los alumnos que requerían un acompañamiento más cercano en una temática un tanto compleja.

Lo enunciado por el docente y las diversas formas de participación de los estudiantes.

Durante la tercera clase, mientras trabajábamos con la fuente “Plan de Ayala” de noviembre de 1911, surgió un momento particular. Los alumnos leyeron con su compañero de banco los fragmentos seleccionados, luego de unos



minutos iniciamos una segunda lectura de los mismos fragmentos pero esta vez todos juntos. Alternábamos lectura, explicación, preguntas, revisábamos las imágenes trabajadas antes, y respondíamos las preguntas programadas en la secuencia, algunas eran: ¿A quienes están destinadas las proclamas? ¿Qué sectores sociales opondrían resistencia a la misma? ¿Qué conceptos se reiteran en los tres textos? ¿Qué propósitos y proyecciones persigue quien escribe estos textos?

Entre medio de estos interrogantes pregunté: ¿Están de acuerdo con lo que dice la proclama? El aula se quedó quieta unos segundos, algunos dijeron sí de inmediato, otros prefirieron el silencio, mientras que otros se miraban entre ellos. Cuando reiteré la pregunta una alumna, que era de las más activas durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica, respondió que sí argumentando la desigualdad y miseria en la que estaban inmersos los campesinos mexicanos. Otro alumno, argumentó que si el fuese campesino le gustaría tener tierra para trabajar. Pese a los argumentos la mayoría estaba en silencio pero atentos a los aportes de sus compañeros.

Fue entonces que decidí llamar a votación, la consigna fue “levanten la mano los que están de acuerdo con la proclama”, se levantaron casi todas las manos, salvo una. Pedí que bajaran las manos y que levantaran los que “no” están de acuerdo con la proclama. Se levantó una sola, y fue la mano que estaba en medio del curso con la mirada de sus compañeros encima. Los compañeros lo increparon por no estar de acuerdo y el alumno no respondió nada. Pedí que respeten la opinión del compañero y le pregunté si quería comentar algo, me respondió que no y la clase continuó con la lectura de otra fuente. Mientras recorría el aula el alumno que no estaba de acuerdo me llamó, cuando me acerqué dijo: “Profe, voté que no estoy de acuerdo porque no entendí lo que la proclama dice”.

Esta situación me llevó a detenerme en el alumno, indagar en las partes incomprensibles de lo que expliqué y de lo que leímos, fue una alerta para aprender que más allá de una respuesta concreta, la participación de los alumnos adquiere distintas formas.

Creeí estar dando una clase excelente para todos, hasta que apareció un alumno lleno de dudas haciéndolas notar a su manera, es aquí, donde el docente toma la decisión de visibilizar o no, estos casos. En palabras de Steiman, “la actividad del aprendizaje escolar se da en una situación colectiva y contextualizada pero adquiere particularidades distintivas en cada uno de los sujetos que participan de esa actividad. Si esto es así, entonces, la ‘buena’ clase para un alumno puede que sea una ‘mala’ clase para otro. Y no me refiero a qué opinión pueden verter sobre ella los alumnos, sino a que, una misma clase puede promover aprendizaje en un alumno tanto como pasar totalmente inadvertida en la experiencia personal de otro.”(Steiman, 2010).



¿Es posible romper estereotipos en una sociedad globalizada?

Era uno de los interrogantes que cerraba la secuencia didáctica luego de analizar a Speedy González, Bane y los dibujos de Sanyú. Las respuestas fueron variadas, para este cierre quiero quedarme con los silencios, con mis estereotipos que a veces tambalean mientras trato de querer romperlos.

Este tipo de actividades pone en tensión el conocimiento histórico que se enseña en las aulas, la secuencia didáctica llevada a cabo permite mostrar una mirada alternativa de la Revolución Rusa, el Zapatismo y el EZLN, invita a cuestionar a la historia en su faceta de conocimiento verdadero que ocupa las aulas disfrazado de objetividad.

Es necesario que se trabaje en equipo, que los colegas puedan colaborar sumando experiencias para lograr un entretendido de reflexiones que permitan mejorar la práctica docente. Sería fantástico que un profe pueda recibir de sus pares devoluciones de las clases que compartieron sin el temor a los egos.

Por último, dos citas que resumen lo pienso: “No hay sociedad, no hay Estado, no hay sujetos sin relatos compartidos. Y en aquellos que se construyen como alternativa, anidan las utopías. Y en los relatos la palabra. Y en la palabra el mundo”. (Steiman, 2010), “Si hay una mirada alternativa para entender lo que sucede en una clase de historia, seguramente hay también una manera alternativa de pensar la formación de profesores de historia” (Zavala, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

POGGI, Margarita (1995). “La observación: Elementos clave en la gestión curricular”. En Poggi Comp. Apuntes y aportes para la gestión curricular. Editorial Kapelusz.

STEIMAN, Jorge (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Bs. As., Colección Cuadernos de Cátedra. Baudino Ediciones

STEIMAN, Jorge (2010). “El análisis didáctico de la clase”. Ponencia a las IV Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. UNC.

ZAVALA, Ana (2012). “Mi clase de Historia bajo la Lupa”. Por un abordaje étnico de la práctica de la enseñanza de la historia. México. Ed. Trilce.

Testimonios de los movimientos sociales en clave de proclamas...

MARCHAS DEL SILENCIO (1990)
FUENTE: DIARIO LA UNIÓN



“Caso María Soledad Morales”, germen de las denominadas “Marchas del Silencio” traspasó las fronteras del territorio provincial y nacional. El 10 de septiembre de 1990 apareció el cuerpo mutilado de una adolescente y con él floreció el entendimiento cabal de que la impunidad es la condición social de los poderosos. Los catamarqueños, otra vez, tocamos el sentido profundo de nuestro silencio y salimos a la calle, (...) Gallo/“Angaramo”

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA



Capítulo 6

“Abordaje de la historia escolar desde la perspectiva de los nuevos movimientos sociales en Argentina y América Latina. El caso de las mujeres

Miguel A. JARA
Erwin S. PARRA
Alicia N. GARTINO

Introducción

El concepto de Movimientos Sociales ha sido utilizado, desde la historiografía, para dar cuenta de las acciones de construcción colectiva de protestas sociales que se han manifestado de diversas formas. Es un concepto dinámico en tanto refiere a un fenómeno social que denota *quiénes, porqué y cómo* se movilizan en determinados contextos sociohistóricos. Desde el siglo XIX, sirvió para estudiar y analizar a las organizaciones del movimiento obrero. En la primera parte del siglo pasado, América Latina estuvo marcada por movimientos de liberación, insurgentes, guerrillas revolucionarias que estimularon el pensamiento y acción de otros movimientos que ocuparon el escenario político del continente a mediados del siglo XX. En este contexto, la idea de movimientos sociales es utilizada para dar cuenta de aquellos, relacionados a la búsqueda o ampliación de derechos como el de las mujeres, grupos ambientales e incluso urbanos, como pueden ser los de acceso a la vivienda, entre otros. A partir de estas demandas sociales se le incorporó la denominación de “nuevos”, para distinguirlos de las que habían sido luchas llevadas adelante por los sectores ligados al sindicalismo y a los grupos revolucionarios, por ejemplo. A fines del siglo XX se plantea, en América Latina, otro tipo de complejidad; en los años 1980 comienza a vincularse los con el surgimiento de los movimientos de Derechos Humanos y luego, en los años 1990, con las organizaciones contra el neoliberalismo que se visibilizan a partir del Foro Social de Porto Alegre.

En el siglo XXI nuevamente se pone en juego el concepto de Movimientos Sociales y, en este marco, en tensión con las demandas que emergen al calor de las luchas populares por la ampliación de derechos y justicia social. La dinamicidad de los cambios sociales, ligados a la implementación de políticas anti populares, expresan la renovación de un movimiento de larga duración y -a los efectos de su estudio y enseñanza- es importante delimitar periodizaciones que superen miradas homogéneas, porque entendemos, que es allí donde se encuentran los sentidos que el meta relato olvida.



En este marco general, es necesario pensar los desafíos que se le presentan a la enseñanza de la historia en el siglo XXI, atendiendo a los cambios y a las continuidades, pero también a los modos culturales que configuran la protesta social, es decir, atender no solo al plano material de la protesta; sino, también, al plano simbólico y subjetivo. Las aulas se encuentran interpeladas por las demandas sociales, las injusticias, la corrupción, la pobreza y el sufrimiento de la mayor parte de la población y la historia escolar tiene mucho para ofrecer a las nuevas ciudadanía, visibilizando a los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) para que puedan comprender e interpretar los cambios epocales. Es nuestra intención ofrecer pistas para incorporar a los NMS en la enseñanza y construir nuevas formas de analizar la dinámica de la realidad social. Para ello ofrecemos un estudio de caso relacionado a la perspectiva de género, a partir del tratamiento que hacen los medios masivos de comunicación y la difusión del conflicto en las redes sociales. Antes realizaremos una breve caracterización de lo *nuevo* y lo *viejo* de los movimientos sociales, fundamentalmente en Argentina.

Entre los *nuevos* y los *viejos* movimientos sociales

Los movimientos sociales han sido analizados desde distintas ciencias sociales y humanas, atendiendo a su complejidad y diversidad y a cómo estos se fueron construyendo entre lógicas de organización y movilización social también diversas. Los Movimientos Sociales se constituyen en objeto de estudio no solo cuando emergen, sino además, cuando dejan de estar en el centro de la escena o bien cuando, por determinadas condiciones, desaparecen o se invisibilizan una vez satisfechas o reprimidas sus demandas. Los Movimientos Sociales, desde nuestra perspectiva, han estado y están presentes en cada época, por ello entendemos que es factible pensarlos -en términos broudelianos- en la larga duración, porque en ciertas condiciones históricas particulares, vuelven a ocupar el espacio público y el interés de científicos sociales. En esta larga duración, es importante identificar los cambios y las continuidades, solo a modo de ejemplo, si observamos los pocos años que van desde finales de los años 1980 a la actualidad, vemos que emergen con otras formas, con otras demandas, con otros/as sujetos, pero con una matriz de reclamo, de lucha, de conflicto, de denuncia, etc. que puede ser rastreado y recreado a partir de la especificidad de los procesos sociales que los definen.

Si pensamos en lo *viejo*, existe cierto consenso en considerar los análisis que ponen su mirada en el movimiento obrero de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Estos/as actores/as denominados/as tradicionales, se presentan como los/as principales impulsores/as del cambio social. La lucha de clases y el control del Estado, se fueron configurando en uno de sus



grandes objetivos de cambio social, a partir de la utopía siempre latente, de construir una nueva sociedad.

Gran parte del siglo XX, estuvo marcado por los movimientos de insurgencia y revolución que cimbrearon las estructuras del estado liberal en el continente y en ellos podemos identificar alianzas, estrategias y objetivos de lucha con fines comunes: tomar las riendas del Estado para eliminar las desigualdades producidas por la clase dominante. A partir de los años 1980 diversas experiencias en el continente, con masivas movilizaciones que superan las estructuras tradicionales de organización, comenzaron a evidenciar un alcance mayor en las reivindicaciones que emergen, ante el salvajismo de las políticas económicas del neoliberalismo en la región.

Reconocemos que las teorías de los Nuevos Movimientos Sociales se han conformado a partir de dos grandes perspectivas analíticas: por un lado el paradigma de la movilización de recursos (Sidney Tarrow, 1997; Charles Tilly, 2002; entre otros), *“predominante en el mundo anglosajón, se proponen nociones tales como las de estrategia, recursos, oportunidades políticas, intereses, etc. para, desde ellas, entender los procesos de movilización social”* (Parra, M., 2005, p. 75). Por otro lado están aquellos que plantean como eje la identidad (Alberto Melucci, 1999; Alain Touraine, 1999): *“se sostiene a la identidad como la principal variable explicativa de la acción colectiva. Se hace énfasis en el proceso por el cual los actores luchan por constituir nuevas identidades como medios para crear espacios democráticos y para crear una acción autónoma. Su análisis recae sobre todo en los actores y en la acción colectiva”*. (Parra, M., 2005, p. 75). En este caso la mirada sigue siendo desde el centro y adaptada en las periferias. De ambos paradigmas, en América Latina, es el de identidad el que más se ha desarrollado y la movilización de recursos ha quedado en un segundo plano como plantea Escobar (1991). Si bien, lo que puede destacarse de ambas teorías es la posibilidad de visibilizar a otros y otras sujetos que -en las grandes teorías tradicionales y en los relatos contruidos a partir de ellas- permanecían invisibilizados. El punto de inflexión para comprender los cambios más recientes seguramente sea la implementación global de las reformas neoliberales.

Los NMS, sin descartar las miradas tradicionales, permiten incorporar nuevas formas de pensar teóricamente los procesos sociales actuales e indagar sobre cuáles son los cambios y continuidades que se dan en América Latina; de igual manera -y aquí radica la particularidad de cada NMS- establecer nuevas periodizaciones atendiendo al carácter estructural de los procesos políticos, económicos y socioculturales de los siglos XX y XXI, al origen de la movilización social, las reivindicaciones que se persiguen y los modos de visibilizar el conflicto.



Como podemos advertir, se trata de procesos hiperdinámicos que van configurando memorias y formas de percibir la realidad, y que si no son atendidos se corre el riesgo de que terminen naturalizando la protesta social, las identidades que se ponen de manifiesto y los sentidos de dignidad humana construidos en procesos de luchas anteriores. El proceso dinámico requiere de decisiones del profesorado y una de ellas es organizar conocimiento situado, para que el estudiantado pueda construir su pensamiento histórico identificando los cambios y continuidades, representativos de cada época. Sabemos que no existe un criterio único de periodización, ello se define acorde a las finalidades de la enseñanza que se persiga.

Una posible periodización podría definirse a partir de la década de los años 1980, cuando nuevos actores/as sociales marcan cierta diferencia con respecto a lo que ocurre en el centro. En los países centrales las demandas y las formas de organización se identifican con los movimientos ecologistas, feministas y pacifistas. Estos ponen, incluso, en jaque a los partidos de izquierda tradicional, que van a perder buena parte de sus votantes al no poder satisfacer las demandas que estos plantean. En América Latina el espacio público y el escenario político estarán marcados por los Movimientos de Derechos Humanos, luego de las cruentas dictaduras en el Cono Sur. Otra periodización, que a su vez define los ritmos de los cambios, podría identificarse a partir de los años 1990, cuando emergen movimientos con más o menos duración, producto de las políticas neoliberales que llevan a la sociedad civil a resistir.

Dice Zanatta que *“Esos movimientos nacieron con el retorno a la democracia y en años posteriores, con el objetivo de dar respuesta y representación a una gran variedad de instancias sociales: del feminismo al ecologismo; de la defensa de los servicios públicos a la auto organización de los barrios para hacer frente a la crisis y la desocupación; de nuevas formas de sindicalismo (como en el caso de los “cocaleros” bolivianos, productores de hojas de coca contrarios a los planes de su erradicación), a las organizaciones de ocupación de las grandes propiedades territoriales para obtener la distribución como los Sem Terra brasileños”* (Zanatta, L., 2014, p. 238).

La reacción a las políticas del neoliberalismo pueden rastrearse históricamente, desde las luchas obreras y sindicales como las guerrillas latinoamericanas; pero con un nuevo componente que manifestará con mayor fuerza, la cuestión indígena y que tomará distintas formas y matices, recuperando la idea de resistencia ancestral como en el caso boliviano; el levantamiento en armas del EZLN en Chiapas -México-; el movimiento de desocupados en la Argentina o los movimientos sociales con identidad de género, por la verdad y la justicia, de fábricas recuperadas, de pueblos



originarios, entre otros tantos, que buscan respuestas a diversas demandas y reivindicaciones. Estas expresiones se verán sintetizadas en el 2001 en el Foro Social Mundial de Porto Alegre y tendrán, a pesar de su diversidad, dos elementos comunes: las tradiciones comunitarias propias de América Latina y el antiliberalismo.

Movimientos sociales y género

El s. XXI nos encontró con otras movilizaciones sociales. En Argentina, por ejemplo, a partir del surgimiento del colectivo *ni una menos* nuevamente aparece en la escena pública el movimiento de mujeres. Proceso disruptivo que emerge con mucha fuerza y que tiene su mayor expresión con la denominada *ola verde* del año 2018. Estas nuevas expresiones en el espacio público son claros indicios de que se trata de un gran movimiento de mujeres que se fue construyendo de generación en generación y no de un simple fenómeno espontáneo. Se trata, evidentemente, de un aspecto mucho más profundo: un cambio cultural que llegó para configurar otros modos de pensarnos humanos.

La ampliación de derechos, como la historia nos muestra, es producto de luchas de un colectivo que va erciendo y fortaleciéndose con el transcurrir de los acontecimientos. Movimiento que se apropia del espacio público a partir del hartazgo social ante las muertes de mujeres y que en poco tiempo pasa de la defensa ante la muerte a exigir poder decidir sobre sus cuerpos, y sobre todo busca visibilizar la opresión social a la cual están sometidas. *“Los conflictos de género están en relación con los de clase, etnia, edad, etc., porque hay mujeres burguesas, obreras, de clase media, jóvenes, viejas, blancas, indias, negras, etc. Las relaciones entre los géneros en América tienen un carácter patriarcal universalizado desde la invasión europea. Con anterioridad, se detectan diferencias que pueden ser relacionadas con la centralización y el grado de organización estatal”* (Luna, 1989 p.133).

Y en el caso particular de nuestra América, este carácter patriarcal universalizado se fundamenta y nutre en los procesos de colonialidad, en sus distintas dimensiones: del poder, del saber y cultural, como sostiene Quijano (2009) *“porque América Latina fue el espacio original y el tiempo inaugural de un nuevo patrón de poder, históricamente específico, cuya colonialidad es su característica, su inextricable rasgo fundacional e inherente desde hace poco más de quinientos años, hasta hoy”* (p. 3), este patrón de poder se sustenta en dos ejes: un nuevo sistema de dominación social basado en la idea de raza y un nuevo sistema de explotación social, basado en la hegemonía del capital. El colectivo Pañuelos en Rebeldía, explicita como la retroalimentación de estos ejes ha ido conformando un sistema de dominación, por esto sostienen que *“Reafirmamos la búsqueda incesante de enlazar lo universal en*



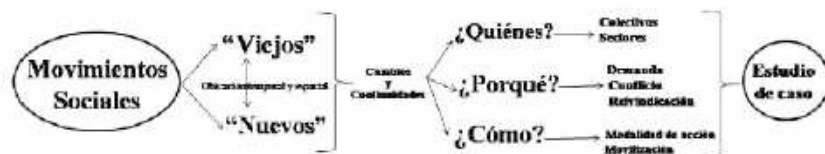
lo particular, lo personal en lo íntimo, vinculando, analizando y problematizando la trayectoria histórica del patriarcado y del capitalismo, y el juego de retroalimentación de ambos sistemas de dominación: la conjugación del patriarcado con el capitalismo, el eurocentrismo, y el racismo en nuestros pueblos latinoamericanos" (Pañuelos en rebeldía, 2007, p. 4)

Así, estos movimientos interpelan valores y patrones sociales, poniendo en evidencia como el poder patriarcal somete los cuerpos que trasvasan generaciones, clases, etnias e incluso la propia construcción de los géneros; el movimiento de mujeres pone en cuestión así, la idea de una sola ciudadanía, monolítica, homogénea y patriarcal.

Los debates actuales ponen en conflicto y tensión las ciudadanía que hasta ahora se venían construyendo. Trastocan las concepciones cristalizadas y plantean la construcción de más y mejores derechos para una ciudadanía que se muestra plural y diversa; sin embargo, las reacciones conservadoras, de gran parte de la población, continua negando el acceso a los derechos que se le exige a los Estados.

Si el movimiento de mujeres se organiza para hacer visible sus demandas, también lo hacen aquellos sectores ligados a estructuras tradicionales, como los grupos religiosos, por ejemplo. Frente a la llamada ola verde, los sectores tradicionales se organizan a partir de los pañuelos celestes. Es en esta tensión social donde se puede evidenciar que es el espacio público el sitio donde se dirime el conflicto. Las calles muestran la movilización de las viejas estructuras -ligadas a grupos hegemónicos y patriarcales- que buscan mantener un status quo que se presenta perimido. A la vez que se revelan las nuevas ciudadanía colectivas que enfrentan este tipo de manifestaciones, buscando en definitiva más y mejores derechos. Nuevas ciudadanía plenas, autónomas, construidas a partir de identidades múltiples, que ponen en la esfera pública las desigualdades generadas por un sistema patriarcal, machista y capitalista.

Hasta aquí tenemos algunas orientaciones teóricas y la presencia de diversidad de movimientos sociales que nos ayudan a pensar en la construcción de un caso para la enseñanza de los NMS en la clase de historia y a modo de síntesis ofrecemos un esquema con la intención de adaptarlo y profundizarlo de acuerdo a las finalidades que se plantee cada docente.





Los NMS en la clase de historia. Un estudio de caso

Proponemos abordar los NMS, con una mirada histórica, a partir de problemas actuales candentes, en este caso seleccionamos como caso acontecimientos que se han convertido en “noticia” durante el año 2018 como lo fue la denominada *ola verde*, que se apropió del espacio público en nuestro país con manifiestas adhesiones a nivel mundial. Este fenómeno inundó—como los otros a los que haremos referencia— las aulas de las escuelas de todos los niveles educativos, provocando tensiones y conflictos, que ameritan su abordaje por la potencialidad de construir nuevos conocimientos en la clase de historia desde un posicionamiento crítico, activo y participativo sobre los problemas sociales actuales.

Acordamos con la idea de que *“como finalidad de contribuir a un mundo mejor, de reconocimiento y convivencia en la diversidad, la historia escolar no puede dimitir. Los problemas sociales actuales son problemas globales, por ello los/as niños/as y jóvenes deben aprender las diversas razones que, tanto en el pasado como en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales. Promover el pensamiento histórico que permita establecer un diálogo con los/as otros/as es el horizonte al que la enseñanza del conocimiento social no puede renunciar.”* (Cerdá, Funes, Jara, 2018, p. 25).

Los desafíos y las posibilidades que abren los movimientos de mujeres como objeto de enseñanza escolar permiten, a su vez, construir otras formas de pensar los conflictos sociales. Englobar al movimiento de mujeres como nuevas formas de expresión del movimiento social potencia la enseñanza de la historia escolar, ya que habilita la construcción de otro tipo de periodizaciones, interpretaciones de los procesos e identificación de los/as sujetos que intervienen y promueven los cambios sociales y culturales en el espacio público.

Proponer el estudio de caso como estrategia de enseñanza en la clase de historia, implica la posibilidad de comprender los cambios y continuidades en los procesos, pero también —como señalamos al iniciar esta presentación— superar la interpretación solo del plano material de la protesta, para comprender junto a él, los planos simbólico y subjetivo de las mismas, brindando herramientas que contribuyan a identificar los cambios epocales y permitan a adolescentes y jóvenes la construcción de nuevas ciudadanía.

Podemos definir a los casos como estrategias educativas complejas, que revisten las formas de narrativas, discursos, incluyen información y datos, se construyen en torno de problemas o de grandes ideas. Por lo general se basan en problemas de la vida cotidiana (presente o pasada) y son plausibles de historizarlos. Es una estrategia que requiere del/la docente la disposición para orientar la discusión y el debate. El caso facilita los análisis agudos por



parte de las y los estudiantes y es necesario acompañarlos con preguntas críticas. Las preguntas implican reflexión profunda sobre los problemas, promueven la comprensión y requieren que los y las estudiantes utilicen sus saberes, perspectivas y representaciones al momento de analizar los hechos y los datos y, fundamentalmente, se generen nuevas preguntas sobre la información que se presenta del caso en cuestión.

La propuesta que ofrecemos, no es una secuencia estructurada, muy por el contrario, son pistas para que el profesorado se oriente en la organización del caso, atendiendo a algunos aspectos del esquema anterior. Partimos, como toda enseñanza para la comprensión, de un problema: *¿Cuáles el tratamiento que hacen los medios de comunicación y las diversas redes sociales sobre el movimiento de mujeres en Argentina?* La intención es ofrecer materiales, conceptos y experiencias concretas que contribuyan a la elaboración de conocimiento sobre el caso, a partir de establecer relaciones temporales múltiples desde una perspectiva epistemológica.

¿Por qué atender a la información que se comunica en los medios de comunicación y redes sociales? Fundamentalmente porque son generadoras de opiniones y representaciones sociales que, si no son abordadas epistemológicamente, se corre el riesgo que cristalicen como verdades absolutas sobre los problemas sociales candentes. Por otra parte porque reconocemos el poder que ejercen los medios de comunicación [en sus diversos dispositivos] en la generación de opinión y acciones pública. El elemento ideológico es una de las variables concretas para descomponer en el análisis, atendiendo a los fundamentos históricos del caso, los intereses manifiestos, los/as protagonistas, los modos de manifestación y abordaje del conflicto.

Algunos aspectos, conceptos y/o categorías para abordar el tratamiento de la información podrían ser las siguientes:





Algunas orientaciones de los cambios y continuidades según Claudia Korol:

Vamos a ubicarnos brevemente en la historia del feminismo, pensando al feminismo como producto de la modernidad, en palabras de Diana Maffia (2007), bajo la idea de que todos/as los y las sujetos tienen derechos y las diferencias dejan de tomarse como naturales, sino como políticas, aparece entonces el feminismo como el sufragismo, el derecho al voto. En los años 1960 y principios de los años 1970 se inicia lo que se llama la segunda ola del feminismo, que nuevamente busca desnaturalizar las diferencias uniéndose a las demandas propias de este momento: movimientos pacifistas, ecológicos, de derechos civiles.

Un segundo momento de este movimiento se denomina: feminismo de la igualdad. Igualdad formal entre hombres y mujeres, en los años 1970, en principio era incorporarse al mundo público, sin criticarlo, en este sentido en nuestro país "...las feministas que participaban de grupos de izquierda en la Argentina, en general tuvieron que optar, porque las dos cosas eran difíciles de sostener" (Maffia, 2007, p. 47). La emancipación para las mujeres se postergaba para después de "la revolución" "resultaba utópico pensar en transformar a las organizaciones portadoras de esos proyectos, que se tornaban en un factor conservador y disciplinador de la personalidad, de los cuerpos, de las relaciones sociales" sostiene Claudia Korol (2007)

Durante la década de 1980, comienza a visibilizarse el feminismo de la diferencia, que exalta todo lo femenino (hasta aquí el feminismo es un movimiento de élite, blanco, ilustrado, del norte). El feminismo de la diferencia fracasó porque pretendió imponer una definición de lo femenino para todas las mujeres, "estalló en cuanto las diversidades se pusieron en el escenario" (Maffia, 2007)

Feminismo crítico: pone todo en cuestión, deshace el orden natural "...va a la raíz de la arbitrariedad del sometimiento" (Maffia, 2007)

"Existe, por supuesto, una diferencia entre el movimiento de mujeres y el movimiento feminista" (Maffia 2007) y sostiene que el movimiento de mujeres son las mujeres que activan con distintos objetivos.

El caso recupera noticias que han sido objeto de movilización social durante el año 2018, en Argentina. A modo de ejemplo tomamos de internet diversas portadas de diarios y noticias televisivas para analizar el tratamiento de la información, los titulares, el espacio dedicado a la noticia, la presentación que se hace de la información, entre otras. A las siguientes, cada uno/a podrá incorporar las que considere oportunas a sus finalidades.



Para finalizar, consideramos relevante introducir problemas sociales candentes en la enseñanza de la historia desde la perspectiva de los NMS. La historia escolar debería ofrecer perspectivas y conceptos para que el estudiantado cuente con argumentos sólidos a la hora de tomar posición sobre los casos objeto de estudio; logre diferenciar hechos de meras opiniones y, fundamentalmente, pueda contribuir, a partir de su intervención activa, en la construcción de futuros democráticos, de respeto a la diversidad, con justicia social y dignidad humana; y sobre ello, la historia escolar tiene mucho por hacer.



Bibliografía:

- CERDÁ, M. C.; FUNES, A. G y JARA, M. A. (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti, UNCo-UAB.
- ESCOBAR, A. (1991). Imaginando un futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales. En Margarita López Maya (Ed.), *Desarrollo y Democracia Venezuela* (pp. 135-172). Universidad Central de Venezuela, UNESCO, Editorial Nueva Sociedad.
- KOROL, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. El colectivo, América Libre.
- LUNA, L. G. (1989). Género y movimientos sociales en América Latina. En *Boletín Americanista. Revistes Científiques de la Universitat de Barcelona (RCUB)*. Número 39 pp. 131-141.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción Colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.
- PARRA, M. A. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 8, 72-94. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-64548>.
- QUJANO, A. (2009). Colonialidad del Poder Des/Colonialidad del Poder. Disponible en <http://www.ecapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>.
- TARROW, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Universidad.
- TILLY, C. (2002). *Stories, identities, and political change*. London: Rowman&Littlefield, sc.
- TOURALNE, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- ZANATTA, L. (2014). *Historia de América latina. De la colonia al siglo XXI*. Siglo XXI editores. Bs As.



Capítulo 7

Propuesta de enseñanza sobre el movimiento de mujeres. Repertorios de acción y demandas del movimiento de mujeres en la Argentina de la última década.

Carlos Marcelo, ANDELIQUE

Lucrecia, ÁLVAREZ

Mariela, COUDANNES

“...los conflictos sociales del siglo XXI están abriendo el camino a una nueva generación de derechos, que giran alrededor del derecho al reconocimiento.

La Revolución francesa y las luchas emancipatorias del siglo XIX se centraron en la construcción de derechos políticos y civiles para todos; el siglo XX centró sus aspiraciones en desarrollar un nuevo tipo de derechos: los derechos sociales (...). Hoy la lucha por el reconocimiento se une a las reivindicaciones desde la que podrá hacerse realidad la meta reguladora de nuestras sociedades: una ciudadanía realmente universal y cosmopolita. Ese fue el viejo ideal de la Ilustración; pero el problema es que se concretó en una ciudadanía que, bajo la apariencia de universalidad de la categorías de ciudadano, trabajador o alumno, designaba a un ser humano demasiado particular: un varón blanco, heterosexual y mayormente occidental” (De Miguel Álvarez, 2004:27).

1-Marco teórico-metodológico y didáctico

a) Los movimientos sociales

Los movimientos sociales se configuran a partir de acciones colectivas de actores sociales que expresan disconformidad con el orden social imperante. Se desarrollan en función de objetivos y demandas que tienen determinados destinatarios que generalmente ocupan espacios de poder. Pueden presentar liderazgos más o menos estructurados, con composiciones sociales heterogéneas o específicas (trabajadores, mujeres, estudiantes, etc.), y con ideologías que también varían según los motivos que los sustentan. Por otra parte, quienes se movilizan disponen de una serie de medios para expresar y manifestar sus reclamos a partir de diferentes repertorios de acción colectiva que se han construido históricamente.

Las acciones colectivas ponen en evidencia el rol central que cumple la acción de los sujetos en el marco de los desarrollos estructurales, donde opera la reproducción social pero a la vez, son portadoras de potenciales



transformaciones. Como bien señala Giddens (1984: 63), “(...) *la historia humana es creada por actividades intencionales, pero no es un proyecto intentado; escapa siempre al afán de someterla a dirección consciente. Pero ese afán, es puesto en práctica de continuo por seres humanos que operan bajo la amenaza y la promesa de la circunstancia de ser ellos las únicas criaturas que hacen su historia a sabiendas*”.

Los referentes teóricos que orientan esta propuesta de enseñanza, se inscriben en la teoría de los movimientos sociales porque consideramos que brindan conceptos y marcos de análisis que permiten comprender las dimensiones contextuales y subjetivas de las acciones colectivas. Una perspectiva interdisciplinaria que vincula referentes provenientes de la sociología y la historia, y que nos permite dar cuenta de las acciones humanas entendidas en sus dimensiones individuales y colectivas en un espacio y tiempo determinado.

Ahora bien, de qué manera definimos las acciones colectivas que se pueden encontrar en la sociedad. En términos generales, se puede afirmar que una acción colectiva está llevada a cabo por individuos que comparten recursos en función de metas colectivas (Della Porta, D. y Diani, M., 2011) programadas en el marco de movimientos sociales u organizaciones como los partidos políticos. Pero también, puede ser entendida como un episodio de conflicto o cooperación (Tilly, 2000), en el cual los sujetos que participan llevan a cabo determinadas demandas o reivindicaciones a través de organizaciones –sindicatos- o de colectivos más abstractos –trabajadores, mujeres, ambientalistas, etc-.

Si profundizamos, es posible reconocer que no todas las acciones colectivas presentan las mismas características. Charles Tilly (2000), reconoce dos tipos generales de acción colectiva. Por un lado, están las *acciones colectivas continuas y no litigiosas*, que serían aquellas generadas por episodios cotidianos contruidos sobre rutinas diarias. Por otro lado, se encontrarían las *acciones colectivas contenciosas y discontinuas*. Éstas últimas serían las más relevantes, en la medida que amenazan el orden social generando mayor intervención de la autoridad política para controlarlas. Ejemplo de ello serían las huelgas, las protestas, las barricadas, los cortes de ruta, etc. Evidentemente, resultan contenciosas además, porque desafían al poder, generan incertidumbre y construyen solidaridades.

Los movimientos sociales son aquellas acciones colectivas que logran mantenerse en el tiempo y articularse a partir de demandas comunes y una identidad colectiva que unifica aspiraciones individuales. Entre las características más comunes se encuentra la continuidad temporal, la organización, los objetivos comunes, el desafío colectivo, la identidad y la interacción. Como señala Tarrow (1997), los movimientos sociales se definen



*“...como desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades”*²⁴En cierta medida, son expresiones públicas de una confrontación entre los intereses de los descontentos contra aquellos que tienen el poder.

Por otra parte, en todo movimiento social o acción colectiva se llevan a cabo repertorios de acción que se materializan en diferentes formas de acción en la escena pública. Por ejemplo, movilizaciones, asambleas, huelgas, acciones callejeras, etc. Pero, estos repertorios de acción además, son el resultado de experiencias previas de acción individual y colectiva que los sujetos asumen como propias. Es decir, son recuperadas históricamente de luchas anteriores, como la huelga, por ejemplo. En este sentido, se han vuelto convencionales y tradicionales, aunque pueden aparecer innovaciones, ya que aunque se institucionalizan pueden producirse cambios en las formas que adoptan.

Los actores sociales cuando se movilizan lo hacen a través de modalidades organizativas construidas a partir de redes informales y formales de relaciones. Por ejemplo, Tarrow (1997) identifica la presencia de organizaciones formales y de actores no organizados, agrupaciones temporales y/o autónomas, liderazgos jerárquicos u horizontales. No obstante, en el desarrollo de los movimientos sociales se producen combinaciones y variaciones organizativas que les otorgan determinadas características particulares que dan cuenta de su anclaje histórico y social específico.

Finalmente, los movimientos sociales se van configurando a partir de discursos compartidos que justifican la acción colectiva. Efectivamente, a través de símbolos y discursos los sujetos van construyendo una identidad que los aglutina y que apuntan a difundir sus ideas. En este marco, la movilización en búsqueda del consenso y la utilización de los medios de comunicación cobran especial relevancia.

De esta manera, se construye un sentido de pertenencia al grupo a partir de la experiencia que van desarrollando en función de determinados intereses, compartiendo valores y visiones del mundo que se expresan en demandas y reivindicaciones que se producen en determinados contextos sociales y políticos que los habilitan. Además, cuando la movilización social se generaliza se producen ciclos de protestas que ponen en evidencia la debilidad del poder político para controlarlos, intensificándose el conflicto y la confrontación.

²⁴TARROW, S. (1997), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, Madrid, Pág. 21.



b) El movimiento social de mujeres

Para caracterizar al movimiento social de mujeres que hemos seleccionado para trabajar en esta propuesta de enseñanza, tomamos los aportes de De Miguel Álvarez (2004), quien desde la sociología del conflicto social, destaca que los conflictos sociales actuales, son diferentes a los de las sociedades modernas en la que la pertenencia y la conciencia de clase era un elemento esencial en ese cuestionamiento al orden social establecido.

Los conflictos sociales del presente, articulan demandas que la autora denomina como latentes o invisibles, es decir, las de los grupos sociales excluidos, olvidados de la historia (Pinochet y Pagés, 2015). Entre ellos destaca la conflictividad de género, que es la que nos atañe en esta propuesta: *“Uno de los casos más reveladores de lo que significa un conflicto invisible... lo encontramos en el conflicto de géneros (...). La teoría feminista y los estudios de género han tenido que recorrer un largo camino para llegar a certificar la existencia de un sistema de poder específico y que se basa, única y exclusivamente, en el sexo de las personas, el sistema patriarcal o el sistema de sexo género. Es decir, la existencia de un sistema según el cual sexo continúa siendo destino en la mayor parte del mundo (...).”* (De Miguel Álvarez, 2004:20).

La autora conceptualiza a los participantes de estos nuevos movimientos sociales como agentes colectivos del conflicto, y los caracteriza como:

- a) Heterogéneos, interclasistas, diversos, en defensa de valores y fines. Algunos ejemplos de ellos son: la lucha feminista, la de gays y lesbianas; la defensa ecologista, pacifista y por los derechos de los animales;
- b) Comparten una identidad colectiva entendida como *“...una construcción social en continua elaboración y con fines emancipatorios. (...) un proceso continuo de acción y reflexión. Su resultado es la formación de un nuevo actor social, plural pero con un fuerte sentimiento de pertenencia al colectivo que emerge como un nuevo sujeto político”* (De Miguel Álvarez, 2004:22);
- c) La motivación y la estructura organizativa es descentralizada, abierta y democrática;
- d) Permanecen al margen de la actividad política convencional (ej. participación en sindicatos), y emerge una nueva cultura de la protesta, dado que pretenden influir de otras maneras en la toma de decisiones, por ejemplo utilizando los medios de comunicación para lograr influencia sobre la opinión pública, (como hemos mencionado en párrafos anteriores);
- e) La radicalidad de sus reivindicaciones, que se explicita en luchar para construir una nueva sociedad, apuntando a un cambio simbólico y cultural que



implique su reconocimiento y la construcción de una ciudadanía universal. En general, son movimientos pacíficos, que no tienen como objetivos la toma del poder político o económico.

Para finalizar este apartado, tomamos la palabra de Coudannes, en Jara y Santisteban (2018:146), quien sintetiza las tres movilizaciones que elegimos para diseñar esta propuesta de enseñanza: *“¿Cómo se explica entonces la toma de conciencia en el colectivo de las mujeres argentinas de la necesidad de ampliar sus derechos? No tendría relación con el currículum prescripto o con la investigación académica sino con la movilización masiva en torno al creciente flagelo de los femicidios (movimiento “Ni una menos”, surgido en 2015), la internacionalización del Paro de Mujeres (2017) y las marchas por el “aborto legal, libre, seguro y gratuito”, campaña que comenzó hace más de diez años pero que recién en 2018 vio posibilidades concretas de aprobarse como proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo en el Congreso de la Nación, sin éxito finalmente”.*

c) Los problemas sociales candentes o socialmente vivos

La selección de la temática de los movimientos sociales y la propuesta de actividades que diseñamos, requiere también una justificación didáctica del trabajo. Como sostenemos en una publicación anterior (Coudannes y Ardelique, 2017), en las últimas décadas numerosos investigadores han venido desarrollando un enloque de problemas sociales a partir de situaciones reales conflictivas que, por su relevancia, requieren tratamiento y soluciones colectivas. En el marco de esta perspectiva, los problemas han de ser abiertos, han de poder debatirse y ser tratados en el cruce de distintas disciplinas, motivando a los estudiantes y propiciando la formación de competencias de pensamiento crítico y reflexivo.

En esta misma línea de investigación, para Lamas y Funes, los problemas pueden ser considerados candentes cuando *“tienen presencia en los medios de comunicación y, (...) en la vida cotidiana [De este modo se pueden] aportar explicaciones científicas a fenómenos sociales que percibimos diariamente, que muchas veces son abordados desde una perspectiva basada en el sentido común”* (Lamas y Funes, 2014:5).

Atendiendo a este enfoque metodológico, elegimos al movimiento social de mujeres para el diseño de esta propuesta de clases, porque consideramos que podemos definirlo como conflicto social candente (López Facal, R. y Santidrián, V. M., 2011), problema social relevante o controvertido (Oller, 1999) o como cuestión socialmente viva o tema de controversia social (Soley, 1996 en Oller, 1999): en la medida que se constituye en un problema que atraviesa la vida cotidiana de los sujetos y tiene una presencia muy fuerte en los medios de comunicación.



Estas problemáticas de actualidad, que implican la vulneración de los derechos de las mujeres, son en muchas ocasiones, situaciones reales, vinculadas a la cotidianidad de nuestros estudiantes, cuyo abordaje en el aula de nivel secundario propiciaría el desarrollo del pensamiento crítico (Páez, Arreaza y Vizcaya, 2005) y creativo, ya que se podrán presentar diversas formas de ver los hechos, habilitando el cuestionando de las creencias, los prejuicios, los estereotipos que son construidos social e históricamente. Es decir, poniendo en juego diversas estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes reflexionar, indagar, analizar, poner en tensión sus propios argumentos, expresar opiniones contrapuestas, elaborar un pensamiento propio y fundamentado.

2-Propuesta de enseñanza

En las cuatro clases que proponemos, abordamos el movimiento de mujeres, profundizando las reivindicaciones y los repertorios de acción de las/os participantes, vinculadas a la violencia de género bajo la consigna “Ni una menos”, las marchas por la legalización del aborto y las huelgas internacionales de mujeres.

Proponemos diversas actividades para los estudiantes, a fin de visibilizar esta problemática social candente, utilizando fuentes primarias y secundarias, escritas y gráficas. También, durante el desarrollo de las clases se motivará a los alumnos para que empaticen con los reclamos de los nuevos movimientos sociales, construyan argumentos a partir de posturas fundamentadas en relación a los mismos, diseñen materiales para participar en una hipotética marcha en un futuro cercano, expresen sus ideas utilizando conceptos provenientes de las ciencias sociales, establezcan semejanzas y diferencias en las reivindicaciones en distintos contextos témporo-espaciales.

Clase 1: Las movilizaciones vinculadas a la violencia de género bajo la consigna “Ni una menos”

La violencia de género es una problemática social que no es nueva en nuestro país, la novedad radica en que en los últimos años han aumentado los feminicidios²⁵ en todos los países de América Latina, tal como destaca

²⁵ La autora distingue el término femicidio y feminicidio, y utiliza este último que consideramos aplicable a la realidad argentina: “... la violencia feminicida se refiere a la violencia extrema, que incluye los asesinatos de mujeres o los intentos de hacerlo. Por tanto, en este trabajo se propone transitar del uso del término femicidio, como un acto aislado que corta el ejercicio de derechos de las mujeres y las priva de la vida, hacia la utilización de la “violencia feminicida”, que debe entenderse como la forma



Bejarano Celaya (2014), quien analiza el caso de las ciudades del noroeste de México, país con el que podemos establecer algunas similitudes y comprender a partir de los aportes de esta autora, la acepción del término en toda su complejidad.

La totalidad de las autoras consultadas (De Miguel Álvarez, 2004; Lagarde, 2011; Bejarano Celaya, 2014 y Coudannes, 2018), coinciden en que el sistema de dominación patriarcal, en el que el hombre detenta el poder en todos los espacios públicos y privados de la vida cotidiana, es la causa fundamental del asesinato de mujeres y/o niñas por el hecho de ser mujeres. Constituyéndose este último en la forma extrema de violencia contra las mujeres, entendida como un continuum de violencias cotidianas en las que ellas se ven insertas durante toda la vida.

Esta construcción histórica y social es: *“... tan universal y ancestral que tiende a solaparse con una especie de orden natural y eterno de la sociedad. Según este supuesto orden natural, el sexo es un factor determinante en la construcción jerárquica de la sociedad, y esta jerarquía se resuelve en la superioridad masculina. A partir de ahí, los hombres se autoinstituyen en la medida neutral y abstracta de la humanidad y las mujeres quedan definidas como la alteridad, lo específico, lo que tiene cuerpo y sexo. El sistema patriarcal puede entenderse bien como un sistema de adjudicación de espacios —espacio público y espacio privado— según el cual los hombres connotan como valioso aquellos espacios, actividades y cualidades que se reservan y designan como masculinas; y en contrapartida, devalúan todo aquello que heterodesignan como femenino”* (De Miguel Álvarez, 2004:21).

En el contexto de aumento de los casos de feminicidios en nuestro país, surge el 3 de junio de 2015, la convocatoria del movimiento “Ni una menos”, cuyas demandas y reivindicaciones se relacionan con el aumento de los casos de asesinato de mujeres, y por consiguiente la vulneración de sus derechos, entre ellos el derecho a la vida.

En la clase nos interrogamos sobre ¿quiénes son los sujetos sociales que se movilizan? En consonancia con las características de los nuevos movimientos sociales que indicamos en párrafos anteriores, los reclamos provienen de un grupo heterogéneo, diverso, que se constituyó en una marcha masiva que logró politizar la desigualdad de género en Argentina, según la perspectiva de Schonfeld y Grimson (2015).

Los participantes de la marcha, reclaman al Estado, al gobierno de turno, al sistema judicial en su conjunto, al sistema policial, para que se ocupe

extrema de violencia contra las mujeres y que puede terminar con su muerte profana, aunque no necesariamente” (Bejarano Celaya (2014:15).



realmente de esta problemática social. Sus demandas se visibilizan en las siguientes imágenes que circularon en ese momento en la red y continúan haciéndolo en la actualidad, ante los nuevos casos de feminicidios que, lamentablemente, van en aumento en nuestro país.



Fuente: <https://www.tiemposur.com.ar/nota/89751-tras-la-marcha-ni-una-menos-aumentaron-ocho-veces-los-llamados-a-la-l%C3%ADnea-144-por-violencia-de-g%C3%A9nero>

#NI UNA MENOS



Fuente: <https://blogs.iadb.org/seguridad-ciudadana/es/desde-argentina-niunamenos-y-9-medidas-para-prevenir-el-feminicidio/>



Fuente: https://elpais.com/internacional/2016/10/19/argentina/1476907916_918015.html



Luego de la clase, les proponemos a los estudiantes la realización de las siguientes actividades:

- 1) Elegí uno de los casos de feminicidios ocurridos en nuestro país en el año 2019.
- 2) Seleccioná de la web dos artículos periodísticos que utilicen argumentos diferentes para explicar las causas del caso elegido.
- 3) Escribí 5 palabras que expresen cómo desde la prensa se caracteriza a las víctimas de estos asesinatos.
- 4) Elegí una de las fuentes gráficas trabajadas en clase, y colócale un título novedoso que sintetice tu visión sobre las mujeres como sujetos sociales.

Clase 2: las marchas por la legalización del aborto

Durante el año 2018 se produjo el debate por la legalización del aborto en Argentina. Por primera vez, después de varios años de haberse presentado proyectos de ley para su tratamiento, se habilitó la discusión. La decisión del gobierno nacional –a pesar de tener una posición contraria ante la legalización- no fue casual. Desde hacía varios años venía impulsándose desde las organizaciones feministas su abordaje para solucionar un problema social y de salud muy grave que tiene como principales víctimas a miles de mujeres en el país.

Efectivamente, la creación de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito, fue decidida en el XIX Encuentro Nacional de Mujeres realizado en Mendoza en 2004. Actualmente, es llevada a cabo por más de 300 organizaciones vinculadas al movimiento de mujeres, organismos de derechos humanos, personalidades del ámbito académico y científico, sindicatos, organizaciones de desocupados, de fábricas recuperadas, grupos de estudiantes y religiosos²⁶.

La consigna que levanta el movimiento feminista es integral y procura responder a varias cuestiones que preocupan a las mujeres que están a favor de la legalización: "educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir". Esto implica la exigencia hacia el Estado de realizar modificaciones en los sistemas de Educación, Salud, Seguridad y Justicia, y también pretenden propiciar en la sociedad profundos cambios culturales.

El 14 de junio de 2018, luego de un debate que duró 23 horas y que fue seguido atentamente por toda la ciudadanía a través de los medios de comunicación, la Cámara de Diputados sancionó el Proyecto de Ley sobre

²⁶ Datos extraídos de

https://www.parlamentario.com/db/000/000597_proyecto_ive_2018.pdf, consultado en línea el 20/02/2019.



Interrupción Voluntaria del Embarazo. La misma contó con 129 votos a favor y 125 en contra, dando cuenta de lo reñida que había sido la discusión. Fue muy festejada por la “marca verde” –nombre que se le dio a la gran cantidad de población que asistió para reclamar su aprobación– y que se encontraba en las afueras del Congreso. No obstante, no pudo ser sancionada y transformarse en Ley, ya que en el mes de agosto del mismo año, la Cámara de Senadores la rechazó con 38 votos en contra, 31 votos a favor y 2 abstenciones. De esta manera, se cerró transitoriamente un debate que promete continuar inexorablemente.

Quienes están a favor de la legalización del aborto se identifican con un pañuelo verde, mientras aquellos que plantean “salvar a las dos vidas” utilizan pañuelos celestes. La discusión no sólo atravesó al Congreso Nacional, sino también a la sociedad en su conjunto. Ha generado profundos debates en todos los ámbitos sociales, académicos, culturales y políticos. Es por eso que lo consideramos un problema social candente que debemos abordar en la escuela, abriendo el debate para que los/as estudiantes se informen y discutan democráticamente las distintas posturas.

Para ello, pensamos que es necesario llevar al aula las distintas posiciones que sustentan quienes están a favor y quienes están en contra. Con la finalidad de profundizar el análisis y propiciar el debate con los/as estudiantes, se proponen dos posiciones claramente antagónicas para que ellos puedan debatir en el aula.

1) Leé los siguientes documentos:

Aborto Legal. Argumentos, legislación y jurisprudencia. Elaborado por el CELS, Centro de Estudios Legales y Sociales. Consultar en línea: <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2018/05/AbortoLegal.pdf>

A favor de las dos vidas. Aica, Agencia Informativa Católica Argentina, <http://www.aica.org/34045-detalles-de-la-convocatoria-favor-las-dos-vidas-en-el.html>

Derecho a la Vida, Aciara, Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina, http://aciara.org/?wysija-page=1&controller=email&action=view&email_id=167&wysijap=subscriptions&user_id=13050

2) Registrá los argumentos de cada una de las posiciones y las principales diferencias.

3) En función de tus ideas y de la posición que adoptás frente al tema, elaborá una consigna para escribir en un cartel que llevarías en la próxima movilización de la corriente a la que adscribís.



Clase 3: las huelgas internacionales de mujeres como aglutinadora de todas las demandas sociales, culturales, económicas y políticas en el mundo

Las huelgas de mujeres se han generalizado desde el año 2017. Impulsadas desde varios países por distintos agrupamientos locales, se han transformado en un movimiento global de dimensiones nunca vistas. En los distintos documentos que se difunden, las mujeres que organizan esta medida, se reivindican continuadoras de la lucha que emprendieron desde comienzos del siglo XX por las 8 horas laborales, por el voto, por el trabajo, la educación, la representación política y los derechos de género. La elección de la fecha -8 de marzo- también tiene una profunda connotación política e histórica, ya que recuerda el asesinato de las 129 mujeres que murieron en un incendio en la fábrica Cotton de Nueva York en 1908. Aquellas obreras textiles se habían declarado en huelga por la reducción de la jornada laboral, por un salario igual al de los hombres y por mejores condiciones de trabajo. Y fue en función de homenajear a esas mujeres que murieron por luchar por sus derechos, que en 1910 en Copenhague, en el marco de la Segunda Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas, se proclamó al 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. Por lo tanto, que las huelgas internacionales de mujeres se realicen en esa fecha, implica reconocer simbólicamente la continuidad de una lucha a la que se le han sumado nuevos derechos sociales, civiles, políticos y de género que hoy adquieren mucha relevancia.

Atendiendo a la importancia y significatividad que adquirió la huelga internacional de mujeres desde el año 2017, a continuación te proponemos la siguiente actividad:

- 1) Leé el documento pronunciado en la Plaza de Mayo el 8 de marzo de 2019 y dos artículos informativos del Diario “El País” de España sobre la huelga llevada a cabo en diferentes países latinoamericanos y en España.
- 2) Registrá las principales demandas que impulsan las mujeres en Argentina, Chile, México y España.
- 3) Realizá un listado de los reclamos que son diferentes en los países mencionados.

Documento:

Fragmento del texto leído en la movilización de Mujeres el 8 de marzo de 2019 en Plaza de Mayo, Argentina.

Consultar en línea: <https://www.pagina12.com.ar/179712-parte-de-una-historia-colectiva>

“(…) Estamos de pie por cuarta vez, haciendo un Paro General Internacional y Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, No Binarios, Gordes e Intersex de la clase trabajadora; ocupades, desocupades,



precarizades, piqueteres y de la economía popular, visibilizando especialmente a las mujeres indígenas, originarias, afroargentinas y negras en pos de empezar a saldar la deuda histórica para con ellas. Este 8M paramos porque somos parte de una historia colectiva e internacional y porque Macri y los gobernadores ajustadores, con su violencia capitalista y neoliberal, pretenden robarnos el trabajo, el pan, la salud y la educación. Luego de la marcha verde que inundó las calles y las plazas de toda la Argentina y el mundo en 2018, nos organizamos masivamente para exigir que finalmente el aborto sea legal, seguro y gratuito. Paramos porque con el modelo económico de Mauricio Macri, los gobernadores ajustadores junto a la influencia de las iglesias, las mujeres, lesbianas, travestis, trans, no binarios, gordes e intersexs no tenemos futuro. Paramos porque organizades decimos bien fuerte: Basta de violencia machista en todos los ámbitos, basta de trata, basta de femicidios, travesticidios, transfemicidios y crímenes de odio. Paramos porque el ajuste de Macri y los gobernadores pauperiza nuestras vidas, y el presupuesto del FMI votado por el Congreso dice que nuestras vidas valen menos que un boleto de colectivo. Denunciamos a las direcciones de las centrales sindicales –CGT y CTAs– por darle la espalda nuestro movimiento al no llamar al paro por el 8M y exigimos una vez más un paro general efectivo por nuestras reivindicaciones.

Paramos porque todes somos trabajadoras y trabajadores; somos la clase contra la que va el capitalismo en el mundo, el neoliberalismo en nuestra región y el macrismo en nuestro país, mediante el avance de la derecha y el imperialismo en toda nuestra América Latina. En este paro recogemos la historia de todos los paros históricos del movimiento feminista y la hacemos nuestra, porque estamos en primera fila contra las derechas reaccionarias, los planes neoliberales y la injerencia de los gobiernos imperialistas. Paramos contra la Reforma Laboral nacional o sectorial y contra la Reforma Previsional, que afectan nuestro presente y nuestro futuro, pauperizándonos y feminizando aún más la pobreza en nuestro país, profundizando la injusticia social y condenando a todes les trabajadoras y trabajadores a una deuda ilegal, ilegítima y fraudulenta.

Hoy levantamos la fuerza ancestral colectiva de nuestra diáspora libertaria: cumbes, palenques, cimarrones, quilombos. Hoy homenajeamos a María Remedios del Valle, conocida como madre de la patria, a quien reivindicamos como heroína de las luchas por la Independencia. Reivindicamos también a la compañera Virginia Bolten, luchadora obrera y constructora de las organizaciones sindicales combativas de principios de siglo pasado. Estamos acá porque nos precedieron las luchas protagonizadas por las resistencias de mujeres indígenas originarias sustraídas de sus territorios y la de mujeres africanas traídas por la trata esclavista y sus descendientes negras y



alroargentinas; las luchas de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, por les piqueteres, por las mujeres, lesbianas, travestis, trans y personas no binarias, gordes e intersexorganizades.

Paramos, resistimos y nos movilizamos en las calles ante la avanzada de ciertos sectores neofascistas en América Latina y en el mundo que nos tienen bajo el foco de su ataque, atentando contra nuestras vidas y nuestros derechos humanos.

Nos pronunciamos en contra de los discursos de odio que normalizan e imponen la norma del heterocispatriarcado. La biología no es destino, por eso paramos y le decimos NO al biologicismo. Nuestro movimiento no tiene dueño: es de les trabajadoras ocupades, desocupades, precarizades, piqueteres y de la economía popular; mujeres, travas, trans, lesbianas, putas, personas en situación de prostitución, personas no binarias, bisexuales, gordes, intersex, negres, originarias, sordes, ciegos, usuaries de sillas de ruedas y otras personas con discapacidad. Paramos contra el racismo, la xenofobia y la discriminación hacia las mujeres y personas indígenas, migrantes, negres, afros y afroargentinas residentes en nuestro país, y contra la apropiación cultural de matriz ancestral que venimos sufriendo.

Si bien el ajuste y la represión no son novedad, asistimos a su recrudecimiento de la mano del Gobierno de Macri y los Gobiernos provinciales ajustadores, que atacan a las organizaciones sociales y políticas y persiguen a quienes luchan y se oponen, utilizando como principales instrumentos a las fuerzas represivas, el poder judicial y los medios hegemónicos aliados. Paramos porque crecen las cifras de gatillo fácil, y el discurso que legitima la "justicia por mano propia" pretende llevar a nuestra infancias a los tribunales y deportar migrantes ejerciendo todo tipo de violencias. Paramos porque luchamos por una Argentina y un mundo que sean Anticapitalistas, Antipatriarcales, Antirracistas, Antibiologicistas, Antimperialistas, Anticoliberales, Anticlericales, Antixenófobas, Anticapacitistas, Accesibles, Plurinacionales y Descoloniales. Desde el feminismo estamos construyendo nuestro movimiento contra todas las formas de crueldad con que el capitalismo quiere disciplinar nuestras desobediencias. Homenajeamos a las mujeres, lesbianas, travestis y trans que abrieron camino y dejaron un legado que es el que explica la fuerza de nuestro movimiento. Desde la resistencia de los pueblos originarios contra la colonización y los pueblos africanos traídos por la trata esclavista y sus descendientes afroargentinas, hasta las obreras que en el siglo XIX construyeron nuestras primeras organizaciones; les desaparecidas y les que encarnaron la lucha antidictatorial. Somos herederos de las pioneras en la lucha por el aborto legal, seguro y gratuito como Dora Coledesky. Reivindicamos a todes les luchadores anónimos que son parte de nuestra historia. Homenajeamos a las activistas travesti/trans que abrieron caminos,



dejaron un legado de lucha irrenunciable y dieron los pasos necesarios para la derogación de los edictos policiales, la conquista de Ley de Identidad de Género y la Ley de cupo laboral travesti/trans: Mocha Celis, Nadia Echazú, Claudia Pía Baudracco, Maite Amaya, LohanaBerkins, Amancay Diana Sacayán. Recordamos el día de ayer, 7 de marzo, en el Día de la Visibilidad Lésbica, a Pepa Gaitán, asesinada por lesbiana. Por todo esto, en este grito abrazamos a todos los compañeros de Latinoamérica y el mundo: ¡al closet, al calabozo y al biologicismo no volvemos nunca más; aborto legal, seguro y gratuito; no al ajuste; no a las violencias; arriba las y les que luchan! (...)"

Artículo 1:

Buenos Aires, epicentro del 8M en América Latina – Artículo del Diario “El País” de España.

Consultar https://elpais.com/sociedad/2019/03/08/actualidad/1552082743_358495.html en línea:

Movilización masiva en Santiago de Chile. En Ciudad de México, miles salen a marchar contra la violencia femenicida y por la legalización del aborto

El movimiento feminista en Argentina ha perdido una batalla, pero no la guerra. El año pasado, el Congreso rechazó la ley del aborto legal que fue motor de la lucha de las mujeres. Este 8M, decenas de miles marcharon en Buenos Aires para recordarles a los representantes políticos que hay una agenda pendiente. La concentración se produjo frente al Congreso, convocada por decenas de colectivos feministas, estudiantes, sindicatos y organizaciones sociales. Al color violeta, que identifica el 8M en todo el mundo, las mujeres argentinas sumaron el verde de la campaña por la legalización del aborto y el naranja, que exige la separación de la Iglesia y el Estado. También alzaron la voz contra los feminecidios, una de las grandes lacras sociales del país sudamericano: entre enero y febrero hubo 54 casos.

En Ciudad de México, miles han tomado el Paseo de la Reforma, principal arteria del centro de la capital. Juntas, vestidas de morado y también de verde, en apoyo a las compañeras argentinas y la lucha por la legalización del aborto, han marchado hacia el Zócalo. Uno de los gritos más escuchados ha sido: "hay que abortar este sistema patriarcal".

En Argentina, la ola comenzó en junio de 2015, cuando el movimiento Ni una menos lideró una movilización masiva contra los asesinatos de mujeres por la violencia machista. Desde entonces, el movimiento no ha dejado de ganar fuerza, sobre todo porque el drama no ha cesado. En 2018, cada 30 horas murió una mujer a manos de un hombre, una cifra calcada a la de años anteriores. La oficina estadística argentina (Indec) presentó el jueves sus propios datos de violencia machista. En el último lustro ha habido 242.872



víctimas, que realizaron 576.360 denuncias. El 86% de esa violencia fue psicológica y el 56,3%, física; en siete de cada 10 casos, los agresores tenían un vínculo con la víctima.

La movilización en Buenos Aires ha sido impactante por la afluencia de manifestantes, similar a la de fechas icónicas para los argentinos, como la que cada 24 de marzo, cuando se conmemora el aniversario del golpe militar de 1976. Por la avenida de Mayo, una arteria de 1,2 kilómetros y aire madrileño que une la Casa Rosada con el Congreso, marcharon las mujeres al grito de "Aborto legal en el hospital" o "América Latina va a ser toda feminista". Las pancartas, hechas a mano, resumieron las consignas de la movilización: "Libres e iguales", "Niñas, no madres", "Es mi cuerpo, yo decido" o "Basta de violencia machista". En la calle se vieron mujeres de todas las edades, desde niñas en edad escolar hasta mujeres con bastón que marchaban acompañadas por sus hijas o sus nietas.

La política también se ha sumado a la ola. El presidente argentino, Mauricio Macri, ha reglamentado este viernes la ley de igualdad de género para la política aprobada en 2017. Los partidos deberán presentar en las elecciones de octubre listados con candidatos y candidatas de manera intercalada y consecutiva. En el haber quedó la promesa de Macri del 8M del año pasado de una ley de paridad salarial: el proyecto del mandatario chocó contra la indiferencia del Congreso.

Por eso, la marcha en Buenos Aires fue el reflejo de las cuentas pendientes. En estos primeros compases del año, dos casos reavivaron la llama por el debate más álgido: el del aborto legal. Entre enero y febrero, dos menores de 11 y 12 años embarazadas producto de una violación fueron obligadas a parir por cesárea en hospitales del norte del país. Los bebés de las niñas murieron y las madres niña quedaron con secuelas irremediables. Ambos casos estaban dentro de los supuestos de aborto no punible vigentes desde 1921.

La reivindicación por la igualdad entre hombres y mujeres dominó toda la jornada en Argentina. No hubo, sin embargo, un paro masivo, como en España, por falta de apoyo sindical. Sólo los gremios de maestros y de empleados públicos dieron protección a sus afiliados. El resto de las mujeres debió conformarse, en el mejor de los casos, con una autorización para retirarse antes del trabajo.

Una multitud en Chile

El 8M en Chile ha sido histórico. En el primer día la mujer luego del mayo feminista de 2018, cuando desde las universidades explotó una nueva ola de reivindicaciones por la igualdad de género, las mujeres se han volcado a las calles de diferentes ciudades del país durante la jornada y, por la noche, al



menos 190.000 personas (según la policía) marcharon pacíficamente por la Alameda, la principal avenida de Santiago de Chile. "Alerta, alerta, alerta machista. Que todo el territorio se vuelva feminista", gritaron miles de manifestantes -muchas acompañadas de sus familias- que formaron una columna inmensa en la principal arteria de la ciudad. Bailes, canciones y decenas de carteles con leyendas por la igualdad animaron a las asistentes de esta marcha convocada por la Coordinadora 8M, que agrupa a varios colectivos feministas chilenos.

Mientras en distintas ciudades del país se desarrollaron multitudinarias marchas por el 8M -en Valparaíso, Concepción y Punta Arenas, por ejemplo-, un nuevo femicidio enlutó la jornada en el municipio de Recoleta, en el centro de la capital. Un hombre le disparó a su pareja de 45 años, que de acuerdo a Carabineros había presentado hace tres días una denuncia por amenazas. Es el femicidio 11 en lo que va de 2019, donde se han producido al menos otros 21 intentos de asesinato con estas características. "Duelo en el alma (...) No lo vamos a tolerar", escribió en Twitter el presidente Sebastián Piñera, cuyo Gobierno anunció una querrela en contra del responsable del femicidio, que se ha fugado, y por la mañana firmó un proyecto de ley contra el ciberacoso.

La masividad del evento en Santiago ha provocado, incluso, el colapso de algunas de las estaciones de metro, donde la gente ha debido esperar por largo tiempo para poder avanzar y subir a la superficie.

La lucha sigue en México

En Ciudad de México, uno de los momentos de la tarde ha llegado a mitad camino del zócalo, sede del fin de fiesta, Frente al Palacio de Bellas Artes, una joven vestida de blanco ha escalado el monumento a Francisco L. Madero, se ha subido a lomos de su caballo de bronce y le ha colocado al prócer un pañuelo verde en el cuello. No ha sido el único símbolo intervenido en la marcha. En una de las pancartas, un grupo de mujeres había escrito: "si Juárez viviera con nosotros estuviera", en referencia a uno de los padre de la patria, Benito Juárez, referencia indiscutible del actual presidente, Andrés Manuel López Obrador.

A 100 días de iniciar su mandato, las únicas que han hecho frente al popular mandatario han sido las mujeres. Primero, por su decisión de eliminar el programa de estancias infantiles; por su peculiar manera de cargar a las "abuelitas" la responsabilidad de cuidar a los nietos. Segundo, por amagar con borrar el presupuesto para los refugios que atienden a mujeres maltratadas.

No han sido tantas como en Buenos Aires o Santiago de Chile, pero sí varios miles. En Ciudad de México, las distancias y el tráfico dificultan las movilizaciones masivas. Para las millones de trabajadoras que emplean cuatro



o cinco horas en ir y volver de trabajar cada día, una marcha a media tarde era poco menos que un lujo. Pese a ello, representantes del colectivo de trabajadoras del hogar, símbolo de lo anterior, han llegado a la marcha, con carteles exigiendo la ratificación del convenio 189. México tiene pendiente ratificar el convenio, que obliga a igualar los derechos de las trabajadoras del hogar a las del resto de profesionales.

Recuerdos también en la marcha para el debate sobre el aborto. Esta semana, el congreso del Estado de Nuevo León decidió reformar la constitución local para proteger la vida desde la concepción. Esto, para evitar cualquier futura legislación que regule el aborto.

Mucho se ha repetido también otro cántico: "Que no, que te dije que no, pendejo, no". Las cifras de violencia de género contra las mujeres en México son terribles. Más de 3.000 asesinatos al año, miles de casos de violación y abuso sexual... En una pancarta podría leerse: "Yo no soy nada de nadie".

Artículo 2:

Una movilización masiva exhibe en las calles la fuerza del feminismo España, referente mundial de la protesta del 8M. Las manifestaciones congregan a cientos de miles de personas en las principales ciudades. (Fuente: Diario "El País" de España)

Consultar en línea:

https://elpais.com/sociedad/2019/03/08/actualidad/1552079524_186232.html

La protesta feminista en España no se detiene. El gigantesco empuje que exhibieron hace un año cientos de miles de mujeres, que se habían declarado hartas de la lentitud con que la sociedad camina hacia la igualdad, no solo se ha repetido en centenares de ciudades y pueblos de todo el país. Incluso se ha superado. Desde Cádiz a Bilbao, de Cáceres a Palma de Mallorca, de Santa Cruz de Tenerife a Vigo, las masivas manifestaciones con motivo del 8 de marzo, Día de la Mujer fueron otra vez el símbolo más visible de la movilización. Han llegado a reunir, según las delegaciones del Gobierno, entre 350.000 y 375.000 personas en Madrid (el año pasado, la misma fuente calculó 170.000) y 220.000 en Valencia. En el caso de Barcelona, la Guardia Urbana ha estimado en 200.000 los participantes. Este periódico cifra en unos 230.000 los manifestantes en la capital el momento de la lectura del manifiesto. El cálculo completo se puede consultar en este gráfico.

La movilización ha incluido, por segundo año consecutivo, una jornada de huelga dirigida a las mujeres (laboral, de cuidados y de consumo) y un paro estudiantil y paros de dos horas en los centros de trabajos impulsados estos por los sindicatos mayoritarios. Y, pese al apoyo tan difícil de medir y,



en todo caso, desigual en esta parte laboral, la fuerza de la movilización parece no tener equivalencia en ninguna otra parte del mundo, lo que convierte a España en avanzadilla de la visibilización de la lucha feminista.

En estos últimos 12 meses, pese al cambio de Ejecutivo que llevó al Gobierno a 11 ministras de un total de 17 —récord mundial—, no ha habido apenas cambios reales en temas fundamentales como la violencia machista y la desigualdad salarial y de acceso a los puestos de responsabilidad, detonantes claros de la explosión de hace un año y sobre los que se había estado discutiendo durante meses. Pero esta vez, el regreso de debates que parecían superados, como el del aborto, tras la irrupción de Vox en el paisaje político han terminado de abonar el ambiente para que se repitiera el apoyo masivo a la convocatoria de los distintos colectivos de la Comisión 8M bajo el lema, esta vez, de *Tenemos 1.000 motivos*.

“Defendemos una forma de convivir y lo queremos hacer todas, unidas, fortaleciendo nuestras alianzas con otros movimientos sociales. Así nos enfrentamos a quienes hacen su política desde la mentira y el desprecio a las mujeres, desde el miedo, el odio, la victimización y el resentimiento”, dice el manifiesto de la comisión leído durante todo el día en las distintas concentraciones y manifestaciones. El texto hablaba también de la necesidad de seguir peleando “con la fuerza colectiva hemos ido abriendo espacios y consiguiendo algunos cambios, pero no todos ni para todas”—, declaraba la movilización española solidaria con la lucha de las mujeres de todo el mundo y enumeraba una serie de objetivos, algunos tan concretos como el de que el aborto siga siendo un derecho de la mujer.

Solo entre Madrid, Valencia y Barcelona, las manifestaciones convocadas por la tarde llegaron a reunir a más de 770.000 mujeres y hombres, según los cálculos de las delegaciones del Gobierno en Madrid y Valencia y la Guardia Urbana barcelonesa. En Valencia, la concentración ha sido sin duda una de las más multitudinarias que se recuerdan en la ciudad. En Andalucía, se habían autorizado protestas en las ocho capitales —solo en Sevilla participaron 50.000 personas, según la Policía, 130.000 según el Ayuntamiento— y en 139 pueblos. La Federación de Asociaciones de Mujeres Rurales recordó también que las hubo en centenares de municipios pequeños y medianos de todo el país.

En la capital, aparte de las estudiantiles, se han sucedido durante toda la mañana concentraciones en las que se leía el manifiesto. Hacia la de Cibeles caminaban desde la estación de Atocha Magda y Amanda, administrativas de la empresa pública Itreco, tocadas con pañuelos morados: “Lo hacemos para seguir reivindicando nuestros derechos y por las que vienen detrás. Por nosotras han luchado otras y ahora tenemos que hacerlo nosotras”, argumenta Amanda. Imágenes parecidas se iban repitiendo en toda España. En Sevilla,



Isabel Garruta y Claudia González, trabajadoras de una unidad de Justicia juvenil, explicaban que forman parte de un equipo de 28 personas, de las que 23 son mujeres y solo cinco hombres, pero dos de ellos son los jefes. “En puestos de poder estamos todas abajo y las que ascienden son las que renuncian, sigue habiendo sanciones soterradas y represalias”.

La desigualdad laboral, en todas sus formas, también está entre los 1.000 motivos de queja que este viernes volvieron a sacar a las mujeres a la calle. Y en sectores feminizados, como la enfermería, es todavía más llamativo. Pero los problemas por solucionar no se detienen ahí: “Como enfermeras, aún se mantiene la idea de enfermera sexi, siempre complaciente y siempre dispuesta a agradar. Por supuesto, tenemos que aguantar muchos comentarios sexistas”, explicaba en una concentración en Granada Pilar Juárez, que se reconoce de Ciudadanos.

Precisamente, junto al descuelgue de la movilización por parte de Vox y del PP —contra cuyos líderes se escucharon gritos en varias concentraciones—, el discurso alternativo de Ciudadanos, con su idea de “feminismo liberal”, ha marcado también la jornada en un escenario político en el que la cercanía de las elecciones generales (el próximo 28 de abril) y europeas autonómicas y municipales (el 26 de mayo) condiciona casi todo. La candidata de Ciudadanos al Ayuntamiento de Madrid, Begoña Villacís, y la líder del partido en Cataluña, Inés Arrimadas, han sido increpadas en la manifestación de la tarde en Madrid.

Por parte del Gobierno socialista, también se han manifestado en la capital, entre otros, la vicepresidenta Carmen Calvo y las ministras Nadia Calviño, Magdalena Valerio, Reyes Maroto, Dolores Delgado, y lo hicieron junto a Begoña Gómez, esposa del presidente Pedro Sánchez. Podemos también tuvo una nutrida representación encabezada por la portavoz del partido en el Congreso, Irene Montero.

El empuje de las jóvenes

Pero han sido las estudiantes las que han comenzado a tirar de la movilización por la mañana, cuando miles de jóvenes han tomado las calles de Barcelona entre las plazas Universidad y Sant Jaume, y de Madrid, en los alrededores de la Puerta del Sol. En la capital, Leire, alumna de Magisterio de 19 años, explicaba: “Nadie tiene por qué decirme si voy guapa cuando voy sola por la calle, me hace sentir insegura”. Muy cerca, Laura Martín, de 20 años, se declaraba harta de ir con miedo por la calle. “Me he sentido acosada muchas veces por los hombres; me han tocado el culo en la discoteca”, se quejaba. “Quiero andar sola, sin luz y sin farola”, y “queremos ser libres, no valientes”, han gritado en Bilbao entre 30.000 y 50.000 personas durante una



de las protestas más tempranas. Esas consignas han recorrido durante todo el día el resto del país.

En 2018, 158.590 mujeres fueron víctimas de la violencia machista en España, se presentaron un total de 166.961 denuncias, de las que siete de cada 10 acabaron en condena, según ha informado el Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género. Este mismo viernes, un octogenario mató a su mujer de un tiro en Madrid.

4) Elegí una de las siguientes fotos de las movilizaciones de mujeres realizadas el 8M y elaborá un texto que la explique.



Imágenes extraídas de los portales del Diario “El País” de España y del Diario “Perfil” de Argentina.



Clase 4: actividad de empatía (modalidad grupal, escrita y con exposición oral)

Imaginen que son parte del movimiento de mujeres y que deciden participar en una movilización. Atendiendo a lo trabajado en cada una de las clases, realicen las siguientes consignas de trabajo:

- 1) Delinan en qué movilización participarían.
- 2) Elaboren un texto donde argumenten por qué lo harían.
- 3) Establezcan cuáles serían los reclamos que realizarían y a quiénes se los demandarían.
- 4) Propongan repertorios de acción que llevarían a cabo para visibilizar la protesta.
- 5) Elaboren pancartas, afiches y/o consignas que sinteticen los principales reclamos.
- 6) Prepárense para la exposición de lo trabajado ante el grupo clase.

Bibliografía

- BEJARANO CELAYA, M. (2014) «El feminicidio es solo la punta del iceberg». *Revista Región y Sociedad*. N° especial 4. 13-44.
- COUDANNES, M. (2018) La conciencia ciudadana y la conciencia histórica, en JARA, M. A. y SANTISTEBAN, A.(Coords.): *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la Didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona, Cipolletti, Argentina.
- DELLA PORTA, D. y DIANI, M. (2011), *Los movimientos sociales*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- DE MIGUEL ÁLVAREZ, A. (2004) «Nuevos conflictos sociales. Nuevas identidades sociales. La lucha por el reconocimiento». *Revista Tabanque*. N° 18. 11-30.
- GIDDENS, A., *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1984.
- LAGARDE, M.(2011) Sinergia por nuestros derechos humanos. Ante la violencia contra las mujeres en España, Guatemala y México, en LARGADE, M. y VARCÁLCEL, A. (Coords.): *Feminismo, género e igualdad*, Egraf S. A, Madrid. 63-84.
- SCHONFELD, L. y GRIMSON, A. (2015)«Ni una menos. Nada será igual». *Revista Anfibia*, Universidad Nacional de San Martín. Recuperado el 23-2-2019; <http://revistaanfibia.com/cronica/nada-sera-igual/>
- LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN, V. M. (2011): Los “conflictos sociales candentes” en el aula. En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 69, Barcelona.8-20.



- MCADAM, D., TARROW, S. y TILLY, C. (2005) *Dinámica de la contienda política*, Editorial Hacer, Barcelona.
- OLLER, M. (1999) Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad, en GARCÍA SANTA MARÍA, T. (coord.): *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, Díada, Sevilla.
- PÁEZ, H., ARREAZA E. Y VIZCAYA, W. (2005) «Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10. 237-263.
- PINCHIET, S. y PAGÉS, J. (2015) Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar. *Reseñas de enseñanza de la historia*, N° 13. 105-122.
- TARROW, S. (1997), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, Madrid.
- TILLY, Ch., "Acción colectiva", en *Apuntes de Investigación del CECYP* N° 6, Buenos Aires, 2000.



Asamblea Río Cuarto sin agrotóxicos: propuesta didáctica para construir aprendizajes en torno a los problemas de la producción agrícola local

Beatriz, ANGELINI
Susana, BERTORELLO
Silvina, MISKOVSKI

Introducción

La situación de injusticia social necesita ser contrarrestada desde los contextos educativos a partir de generar un compromiso con la lucha que se emprende desde distintas iniciativas populares. Desde la década del ochenta, la acción colectiva es afectada por una tradición de miedo que dejó como saldo la última dictadura militar y por la fragmentación en su seno que generan diversos mecanismos a saber: el clientelismo, la cooptación, pero fundamentalmente la producción de sentido que tiende a descalificar a los movimientos sociales así como a otras expresiones de demanda ciudadana (Sivent, 2007). A partir del 2001, surgen formas de acción colectiva que pueden perfilarse en nuevos movimientos sociales o en acciones de protesta que expresan características, entre las que se pueden mencionar: formas creativas en las demandas, heterogeneidad en los sujetos sociales involucrados, diversidad de temáticas.

A través de la investigación y la producción de conocimiento acerca de los nuevos movimientos sociales desde espacios educativos formales es que se contribuye a fortalecer las demandas que ayuden a construir una sociedad más justa.

Se trata de vincular la educación popular con la educación formal, trabajando sobre las representaciones sociales desde la teoría crítica. En este caso se toma un movimiento social surgido en las últimas décadas que tiene como territorio la región del Río Cuarto para trabajar en las aulas de quinto y sexto año de la escuela secundaria a partir de una propuesta de enseñanza que asume como desafío metodológico la investigación participativa.

Entender la historicidad de los nuevos movimientos sociales, a partir de un caso testigo en la región como es la asamblea “Río Cuarto sin agrotóxicos”, permite contextualizar el periodo neoliberal y sus efectos, en especial a partir de la crisis del 2001. Subyace así un concepto de educación para la emancipación, para la formación de ciudadanía y para la transformación social.



Sobre el concepto de movimiento social

Existe cierto consenso acerca de definir a los movimientos sociales como formas de acción colectivas surgidas a partir de la aplicación de políticas neoliberales. Algunos autores los distinguen de los movimientos de la década de los sesenta, más ligados a los sectores obreros y a su forma tradicional de lucha expresada en la huelga, con la denominación “nuevos movimientos sociales” (Ansaldi, 2006; Favaro, 2006). Por su parte María Teresa Sirvent, quien también utiliza esta denominación, marca un momento bisagra en los mismos a partir de la crisis de diciembre de 2001, hecho que los redefine en nuevas formas de acción colectiva (Sirvent, 2012, 2007).

Estos nuevos movimientos sociales están caracterizados por la territorialización de las demandas, la constitución de una identidad específica que tiene que ver con sectores sociales, cuestiones étnicas, de género (Ansaldi, 2006). Además proponen la construcción de una subjetividad que deconstruya el pensamiento social dominante, en abierta crítica hacia éste. Asimismo plantean potenciar la participación ciudadana que se encuentra amenazada por efectos de la estigmatización, la exclusión social y el clientelismo político (Sirvent, 2007).

La otra distinción conceptual que se presenta como necesaria está basada en el interrogante de si es posible considerar a toda manifestación como movimiento social. En este sentido algunos autores expresan que para que se constituya como tal el colectivo que se moviliza en el espacio público debe contener, a pesar de la heterogeneidad que lo pueda caracterizar, un proyecto de acción estratégica de cambio que lleve a modificar las relaciones de dominación existentes y además que adquiera una independencia frente a los organismos estatales del poder (Ansaldi, 2006; Favaro, 2006; Revilla Blanco, 1996).

De esta manera se diferencia el comportamiento social, cuyas acciones espontáneas y aisladas se pronuncian ante fenómenos determinados, de la acción colectiva que incluye a los movimientos sociales que apuntan a un proceso de identificación que articula intereses colectivos comunes, que se muestra alternativo al sentido social dominante y que propone la transformación de la realidad (Revilla Blanco, 1996).

Así, al constituirse en un proceso de identificación, los movimientos sociales colaboran con la producción de sentido, como se dijo antes, alternativo, es decir, por fuera de los círculos tradicionales de socialización como por ejemplo: la institución escolar. Esta condición hace que se dé una lucha, que puede ser lucha de clases, en el campo de la cultura (Sirvent, 2007). A medida que otros valores y formas organizativas vayan conformando un



nuevo sentido común, es probable que la participación ciudadana aumente, así como el compromiso con las causas colectivas ante la injusticia social.

Qué ha sucedido con los nuevos movimientos sociales que surgen en la Argentina del Estado neoliberal, por qué asistimos todavía a un orden social excluyente. Los autores aquí mencionados coinciden en sostener que muchos de ellos fueron cooptados por partidos políticos, sindicatos, organismos estatales que desvirtuaron el proyecto de transformar la realidad social.

Sin embargo el fenómeno de los movimientos sociales no ha desaparecido, en los últimos años las demandas se han ampliado a la defensa de los recursos naturales, así como los sujetos que de ellas participan: sectores de clase media, profesionales que se unen en una *“afinidad valorativa con la cosmovisión de los movimientos campesinos e indígenas, históricamente invisibilizados”* (Vidosa y Otros, 2016).

Es importante mencionar el accionar de Unión de Asambleas Ciudadanas (UAC) como un espacio en donde se encuentran asambleas y organizaciones autónomas, independientes del Estado, de diversos puntos de la Argentina que comparten la lucha contra las prácticas extractivistas y contaminantes de las multinacionales. UAC, creada en Colonia Caroya en el año 2006, comparte las luchas de los pueblos originarios y de campesinado por la preservación del medio ambiente y el cambio social. Entre sus objetivos se destacan construir un espacio de interaprendizaje entre las distintas organizaciones que les permitan consolidarse como movimiento social, consensuar estrategias y planes de acción, unificar, nacionalizar, difundir y fortalecer la lucha contra la destrucción, la contaminación y el saqueo socio ambiental (Documento de la UAC).

Por qué enseñar movimientos sociales

Si se apoya y comparte la idea de que los movimientos sociales tienen entre sus objetivos fundamentales la transformación del orden social, su correlato dentro de la enseñanza formal, en tanto que contenido a enseñar, debe propiciarse dentro de una concepción de educación para el cambio. Cómo contribuir, entonces, con una educación contra hegemónica que vincule el espacio formal de la enseñanza con la actividad que se genera en el desarrollo de los movimientos sociales que colabora en la construcción de un conocimiento de la realidad social y que además produce sentido sobre la misma.

Así, una propuesta pedagógica debe tener en cuenta el concepto de praxis formulado por Paulo Freire (1969), en el sentido de reflexionar constantemente sobre la acción social colectiva y en vínculo real con ella. En este abordaje las decisiones acerca de la enseñanza constituyen un hecho



político movilizado por la percepción del contexto de exclusión de los sectores más vulnerados.

La reflexión acerca de las prácticas sociales es importante en los diversos contextos educativos y debe alcanzar a todos, en especial a los sectores más postergados, a fin de que no se reproduzcan valores y comportamientos pensados desde los sectores dominantes. De esta manera, como plantea Freire (1969) las personas pueden objetivar sus expresiones alcanzando un estado de concienciación que los conduzca a la liberación de la opresión y a recuperar su dignidad.

Se plantea además que esa reflexión, en las que están involucradas las prácticas sociales y su objetivación, se pueda desarrollar en un marco que supere la educación escolar tradicional que en sí misma supone una relación jerárquica entre los portadores del conocimiento y aquellos meros receptores (Ouvifña, 2010). En contrapartida, acorde a los fines expresados, resulta importante un método dialógico en el cual los saberes tanto de docentes, estudiantes y agrupaciones de la sociedad puedan resultar relevantes a la hora de construir conocimiento sobre la realidad social y generar participación ciudadana.

Qué se prescribe acerca de los movimientos sociales en el diseño educativo de la provincia de Córdoba

El diseño curricular de la provincia de Córdoba en lo que refiere a la enseñanza de la Historia para el ciclo orientado en Humanidades propone un enfoque ideológico que comparte los principios expresados anteriormente respecto del análisis crítico de la realidad por sujetos educativos que además puedan intervenir en la misma. Entre sus primeros objetivos se prescribe “analizar críticamente la realidad social en todas sus dimensiones, identificando los problemas socio-territoriales relevantes para fortalecer su participación como sujetos de derecho”.

Entre los aprendizajes y contenidos especificados para quinto año, en el marco del período histórico de la historia reciente de Argentina en el contexto latinoamericano y mundial, se hace mención explícita al tema que estamos considerando de la siguiente manera:

“Comprensión del proceso de radicalización de los movimientos sociales en el contexto de la Revolución Cubana y su proyección en la Argentina.
Reconocimiento de las singularidades sociopolíticas e ideológicas que tienen lugar en Córdoba en la década del '60 y su manifestación en el Cordobazo”²⁷

²⁷Diseño Curricular de la educación secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2012-2020.



Más adelante, en el contexto del restablecimiento de los gobiernos democráticos, se indica

“Explicación de los conflictos y acuerdos que se presentan en el contexto de la emergencia de nuevos movimientos sociales nacionales y latinoamericano”²⁸

En sexto año, se propone el abordaje de un mundo fragmentado y cambiante desde la perspectiva de Córdoba. El contexto histórico al que atiende es el del neoliberalismo con su lógica de mercado y la redefinición del Estado y de las sociedades que implica. En éste último punto se propone

“Análisis de las propuestas y acciones del movimiento campesino en Latinoamérica, Argentina y en la Provincia de Córdoba.

Análisis de las propuestas y acciones de los nuevos movimientos sociales en Latinoamérica, Argentina y en la Provincia de Córdoba”²⁹

Dichos contenidos son acompañados por aprendizajes que apuntan a reconocer y valorar la importancia de la participación en el marco de democracia como sistema político y forma de vida a la vez que propone desarrollar la sensibilización y compromiso ante la discriminación, el racismo y la exclusión e incentiva al interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad en general y a nivel personal.

Del análisis de lo aquí expuesto se advierte que se toman a los movimientos sociales en dos momentos específicos, durante la década de los sesenta como expresión ideológico – política que está en sintonía con la Revolución cubana y durante el contexto neoliberal de las décadas de los ochenta y noventa que los presenta como “nuevos movimientos sociales”. El diseño curricular de sexto año, aborda la problemática desde el último momento señalado dando protagonismo al movimiento campesino en el contexto latinoamericano, nacional y provincial quedando abierta la posibilidad de analizar otros.

Se observa que no hay mención explícita a la crisis que se desató en la Argentina en diciembre del 2001 dando lugar a nuevas formas de acción colectiva. Sólo hay una mención en el apartado “orientaciones para la enseñanza” en la cual se indica la potencialidad de estudiar la Plaza de Mayo como lugar de manifestación para trabajar la perspectiva de la construcción de la identidad y el reconocimiento de la otredad. A partir de esta observación se

Disponible en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembre%20C->

²⁸Diseño Curricular de la educación secundaria, *op. cit.*

²⁹Diseño Curricular de la educación secundaria, *op. cit.*



estima necesario poder introducir este contenido, el fenómeno del cacerolazo de diciembre de 2001, porque indica un momento bisagra a partir del cual el concepto de nuevos movimientos sociales adquiere nuevas expresiones y se abre a otros sujetos sociales y demandas, distintos de los que podemos visualizar en la década del sesenta del siglo pasado así como de la de los noventa.

Entonces, se presenta como necesidad para la enseñanza de los movimientos sociales, una tipología contextual, de modo que se pueda abordar a los mismos en una relación dialéctica con la situación política y económica de los distintos períodos históricos (Vidosa, R y Otros, 2016). Asimismo, se cree importante introducir la variable regional en el abordaje de este tema a partir de los siguientes interrogantes: ¿conocen nuestros estudiantes que organizaciones llevan adelante formas de acción colectiva en la región en la que viven? ¿Están al tanto de las principales demandas sociales que se desarrollan en su ambiente próximo?

Nudo temático de la propuesta: “Asamblea Río Cuarto sin agrotóxicos”

Este es el nombre de una organización asamblearia que surge a partir de la denuncia de casos aislados entre el 2007 y el 2010 acerca del impacto en la salud que generaban los agrotóxicos vertidos en la producción agrícola de la región. Esta organización se conforma a fines del 2010 y se expresa en rechazo al modelo productivo agropecuario dominante que emplea pesticidas en la región de Río Cuarto e incluso dentro del tejido urbano así como también se opone a la instalación de multinacionales que guardan relación con esta actividad (Forlani, 2016).

Esta asamblea (ARCsa) se denomina a sí misma como un movimiento socio-territorial que se compone de vecinos autoconvocados, organizaciones e instituciones en resistencia al modelo agropecuario hegemónico extractivista-contaminante (ARCsa, 2018). Se reúne para consensuar decisiones sobre su accionar en el espacio público a la vez que propone una estructura horizontal que hace a la dinámica deliberativa de la asamblea (Forlani, 2016).

Sus acciones varían entre las vías administrativas e institucionales y las intervenciones *directas no violentas cuando las primeras ya han sido agotadas y no han dado resultado*. En un principio las consignas de sus intervenciones eran en “apoyo a las Madres de Barrio Ituzangó³⁰, contra el

³⁰Grupo de madres del barrio Ituzangó Anexo del sur de la ciudad de Córdoba que se organizaron para visibilizar y denunciar los problemas de salud que padecía la población a partir de fumigaciones que se realizaban en las proximidades del mismo. Su lucha influyó en ordenanzas y normas que regularon y prolongaron las distancias para fumigar en zonas urbanas. Finalmente en el año 2012 la Cámara 1ª del Crimen de



modelo extractivista (...) erradicación de los depósitos de agroquímicos cerca de las viviendas y la no instalación de Monsanto en Río Cuarto y Córdoba” (ARSsa en Olivera y Otros, 2018).

Con respecto a esta última mención, las actividades de ARCsa contaron con el apoyo y asesoramiento del Observatorio de Conflictos Socio-Ambientales de la UNRC³¹ cuando a fines del año 2012 comunica una resolución rectoral (322/12) en público repudio a la instalación de la multinacional Monsanto en la ciudad de Río Cuarto debido al modelo de acumulación por desposesión que representa y que vulnera la soberanía nacional y popular con consecuencias ambientales (ARCsa en Olivera y Otros, 2018).

Otras de sus intervenciones están marcadas por su lucha contra Bioetanol Río Cuarto S.A.(Bio4), una empresa agroindustrial formada por productores agropecuarios de la región de Río Cuarto, que produce agrocombustibles. Debido al uso excesivo de agua que esta producción requiere y sus efectos contaminantes sobre el ambiente, ARCsa ha realizado denuncias al Ente Descentralizado de Control Municipal de la ciudad de Río Cuarto (EDECUM) y ha tratado de visibilizar esta cuestión al contactarse con Vecinos Unidos en Defensa de un Ambiente Seguro (VUDAS) del sur de la ciudad de Córdoba quienes también padecen los efectos de la producción de etanol (ARCsa en Olivera y Otros, 2018).

Asimismo, la asamblea se pronuncia en favor de la defensa de bosques nativos y para ello participó de acciones propiciadas a partir del encuentro de las ya mencionadas Unión de Asambleas Ciudadanas (UAC) en la provincia de la Rioja, como así también a partir de la vinculación con la Coordinadora en Defensa del Bosque Nativo (CoDeBoNa), espacio asambleario de la provincia de Córdoba, que nuclea a organizaciones de sus distintas regiones, el Movimiento Campesino de Córdoba, pueblos originarios, organizaciones no gubernamentales ambientalistas y espacios académicos (ARCsa en Olivera y Otros, 2018).

En el año 2018 ARCsa envió al Concejo Deliberante de la ciudad un proyecto de iniciativa popular llamado “Río Cuarto agroecológico”. Esta iniciativa forma parte del trabajo que la asamblea viene realizando en los últimos años y que tiende a promover un planeamiento de transición y

Córdoba condenó a un aeroplacador y a un productor a tres años de prisión de cumplimiento no efectivo por poner en riesgo la salud de los vecinos de barrio Itzaingó Anexo (La Voz, 19 de marzo de 2017).

³¹ Este espacio se dedica al análisis, investigación y búsqueda de soluciones a conflictos ambientales. Se puede acceder a su blog en la siguiente dirección <https://www.unrc.edu.ar/unrc/unmysoc/obspsocamb.php>



desarrollo para la producción agropecuaria orgánica y agroecológica en el ejido municipal de Río Cuarto. Según el comunicado de la misma, el proyecto avalado con más de 4.000 firmas en la ciudad no tuvo la recepción esperada en el Concejo Deliberante, desde donde recortó la propuesta, dejando 9 de los 42 artículos presentados, con muchas modificaciones en los mismos (comunicado de ARCSa, 6 de diciembre de 2018).

Se puede observar a partir del recuento realizado acerca de las demandas e intervenciones de este espacio asambleario, autodenominado movimiento socio-territorial, la importancia que adquiere el vínculo con otras organizaciones y entidades públicas debido a la visibilización que adquieren las problemáticas y al impacto que la unión de las acciones genera en las decisiones políticas responsables de habilitar o condenar ciertas prácticas productivas que afectan a los recursos y poblaciones enteras. Sin dudas el tema de la participación ciudadana en temas tan sensibles y vitales como son los vinculados a los derechos ambientales y humanos debe ser potenciado desde los espacios escolares si se pretende una educación para la transformación social.

Marco conceptual y metodológico de la propuesta didáctica: Investigación acción participativa y educación popular

La Investigación Acción Participativa, en adelante IAP, surge en América Latina en la década de los sesenta en un contexto de fuertes críticas al capitalismo, de la influencia de la Revolución Cubana y de la emergencia de guerrillas, reformas agrarias entre otros factores. Se presenta como una alternativa a la tradición científica positivista y está caracterizada por un fuerte compromiso social (Lenz, 2012).

Este enfoque toma impulso luego del restablecimiento de la democracia y propone la incorporación de los sectores populares en la producción y comunicación del conocimiento que permita, como había sido la intención en las décadas anteriores, dar solución a sus problemas. Una experiencia de IAP fue en los años ochenta llevada adelante por María Teresa Sirvent desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires con un trabajo de campo del barrio de Mataderos (Lenz, 2012).

Esta investigación, que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas tradicionales con otras no convencionales, se centró en el "análisis del impacto de los factores sociales, económicos y políticos en la cultura popular en relación con la vida local y la participación social en las asociaciones voluntarias del barrio de Mataderos" (Sirvent 1999, citado por Lenz, 2012).

La IAP supone no solamente un enfoque metodológico sino que asume un compromiso social, educativo y político. Toma como objeto de conocimiento problemas socialmente relevantes, involucra a los sujetos



sociales inmersos en la realidad que se estudia en el análisis y la reflexión a fin de que puedan desnaturalizar situaciones de injusticia social y deconstruir significados con los que se interpreta el mundo desde los sectores dominantes.

Cuáles son los aspectos de la metodología en cuestión. En primer lugar cobra importancia definir el objeto de estudio a través de conceptualizar la realidad a estudiar, formular interrogantes. De acuerdo al diseño que se proponga en una investigación, este momento puede asumir más o menos participación de los sujetos sociales que además son objeto de investigación. Las consideraciones teóricas a las que puede llegar la investigación están teñidas de la realidad social con la que se compromete.

Para la recolección de datos se puede seguir el método etnográfico de observación participante, entrevistas, observaciones, diarios de campo, algunas técnicas de corte cuantitativo con el trabajo con registros numéricos. En IAP se relevan datos que hacen al conocimiento popular como al académico (Lenz, 2012; Sirvent, 2012).

Como se ha sugerido más arriba el objetivo de estas investigaciones tiene que ver con realizar cambios en la realidad social. Esos cambios no sólo aluden al plano material sino también al simbólico, en el sentido de poder trabajar al nivel de las representaciones sociales, desnaturalizar concepciones dominantes que naturalizan fenómenos como la pobreza, la exclusión, la vulneración de derechos humanos. En palabra de María Teresa Sirvent:

"la lucha social, la lucha de las clases sociales, se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios de un mismo fenómeno. La lucha por la apropiación de la llave del código. La lucha de clases se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje, a los fenómenos de nuestra vida cotidiana (...) (Sirvent, 2007, p.43).

Esta lucha se puede apoyar desde los contextos educativos comprometidos con los nuevos movimientos sociales, aquellos que por su accionar pueden activar la participación ciudadana y con sus demandas pueden desnaturalizar situaciones que vulneran a la sociedad. Fortalecer así los procesos de aprendizaje social en la escuela trabajando conjuntamente con los sujetos que integran a los movimientos sociales puede ayudar a construir diseños curriculares más significativos.



Propuesta didáctica

Propósitos de la secuencia

- Vincular el espacio formal de la enseñanza con la actividad que se genera en la Asamblea Río Cuarto sin agrotóxicos para construir conocimiento acerca de las acciones que tienden a contrarrestar los problemas que genera la producción agrícola basada en los criterios tecnológicos neoliberales.
- Desarrollar pensamiento social sensible a las demandas ciudadanas en torno a los problemas que genera dicho modelo de producción
- Estimular la participación ciudadana en los estudiantes de nivel medio en torno a los problemas locales y regionales

Problema que orienta la secuencia

¿Cuál es la respuesta al modelo tecnológico del neoliberalismo en la producción agrícola y hortícola en la región desde la Asamblea Río Cuarto sin agrotóxicos (2007 - 2018)?

Desarrollo de la construcción metodológica

Para esta construcción se tomará el método de Investigación acción participativa de Teresa Sirvent (2008) que distingue distintas operaciones: de representación, de relación y de definición de la situación para su posterior transformación.

Actividad 1: presentación de la situación problemática

Operaciones de representación: intentan responder a la pregunta de cuál es la situación problemática, cómo es el hecho de la realidad social a abordar, cuál es su significado. Es decir tener una visión global del problema a considerar (Sirvent, 2008, p. 242).

Objetivos específicos:

- Reconocer la situación problemática a trabajar.
- Explicitar las representaciones que tienen los estudiantes acerca del período neoliberal en Argentina.
- Promover la reflexión grupal acerca de esas representaciones en una relación dialógica con el saber disciplinar.
- Construcción del concepto de Neoliberalismo.
- Precisar el concepto de movimiento social.
- Establecer una tipología contextual de los movimientos sociales (Vidosa, R y Otros, 2016).
- Valorar las formas de acción colectiva con relación a la participación ciudadana.



Primer momento: reconocimiento de la situación problemática

- a) Se propone a los estudiantes visualizar los siguientes videos:
- No" definitivo a Monsanto - Asamblea Río Cuarto sin Agrotóxicos
<https://www.youtube.com/watch?v=xyTnI-dcwLg>- 22 nov 2013
 - Spot Asamblea Río Cuarto sin Agrotóxicos: Monsanto Mata
https://www.youtube.com/watch?v=FK_17jSI-cw- 8 de agosto-2015
 - Celeste Rumie - La Asamblea Río Cuarto Sin Agrotóxicos rechaza la llegada de Monsanto https://www.youtube.com/watch?v=FZ_RZkmmZqo-10n0v 2017
- b) Durante la visualización de los videos se apunta al registro de manera escrita por parte del estudiante de aquellos aspectos que les llamen la atención. ¿Qué imagen y qué palabras te impactaron más? (se sugiere actividad individual)
 ¿Con qué recuerdos puedes relacionar esas imágenes y palabras? (Se sugiere actividad individual)
 ¿Qué preguntas te surgen? (actividad grupal)
 ¿Qué título pondrías a los tres videos en conjunto? (actividad grupal)
- c) Se propone además la socialización de los títulos que surjan y el registro de los mismos en un afiche. Posteriormente se pedirá la presentación de la situación problemática para poder relacionar con lo producido hasta ese momento.
- d) Para finalizar este momento se solicita la lectura del siguiente texto elaborado por las docentes:

Asamblea Río Cuarto sin agrotóxicos

“Este es el nombre de una organización asamblearia que surge a partir de la denuncia de casos aislados entre el 2007 y el 2010 acerca del impacto en la salud que generaban los agrotóxicos vertidos en la producción agrícola de la región. Esta organización se conforma a fines del 2010 y se expresa en rechazo al modelo productivo agropecuario dominante que emplea pesticidas en la región de Río Cuarto e incluso dentro del tejido urbano así como también se opone a la instalación de multinacionales que guardan relación con esta actividad (Forlani, 2016).

Esta asamblea (ARCsa) se denomina a sí misma como un movimiento socio-territorial que se compone de vecinos autoconvocados, organizaciones e instituciones en resistencia al modelo agropecuario hegemónico extractivista-contaminante (ARCsa, 2018). Se reúne para consensuar decisiones sobre su accionar en el espacio público a la vez que propone una estructura horizontal que hace a la dinámica deliberativa de la asamblea (Forlani, 2016)”.



¿Qué preguntas les surgen acerca de la situación problemática luego de la lectura del texto? Registrarlas en un afiche o en un archivo de trabajo compartido de Google Drive o Padlet.

Segundo momento: el período neoliberal en Argentina y definición del concepto.

a) presentación del contexto neoliberal a través de las siguientes imágenes



El dictador Jorge Rafael Videla junto al Ministro de Economía a Martínez de Hoz.
Fuente: Clarin.com 16/03/2013.



El Neoliberalismo
Fuente: Manuel Arzani



Mencem y las privatizaciones
Fuente: gargantumasprof



Oficina de desempleo
Fuente: minutouno



Fábrica tomada.

Fuente: OSERA Observatorio social sobre empresas recuperadas y autogestionadas.



Aerofumigador.

Fuente: elfederal.com.ar



Disidencias sobre el ambiente en Argentina

Fuente: Misiones online



Agrupaciones sociales

Fuente: Tiempo Argentino Beta



Fábrica cerrada en Argentina Fuente: portal de noticial.com.ar



b) A partir del análisis de estas imágenes se pedirá a los estudiantes que identifiquen que tienen en común estas imágenes para poder elaborar una definición de neoliberalismo teniendo en cuenta su periodo histórico. Se acompaña esta consigna con algunas preguntas que pueden orientar a esta definición: ¿Cuáles son las temáticas que se expresan en las fotografías? ¿Qué relación guardan entre sí? ¿Qué periodo de tiempo reflejan?

c) Posteriormente se propondrá la puesta en común de tales definiciones con el propósito de generar un diálogo reflexivo entre estudiantes y docentes. Se considera que esta instancia es la que permite poner de manifiesto “concepciones personales (...) puntos de vista (...) contradicciones” (Davini, 2008, p. 103) que eventualmente pueden conducir a reelaboraciones conceptuales.

d) En un tercer momento de esta actividad se producirá la intervención docente a través de material bibliográfico específico sobre el contexto neoliberal de manera que se pueda establecer un diálogo entre las primeras conceptualizaciones elaboradas y el contenido disciplinar. Es el momento de ampliar información, explicar datos objetivos, introducir preguntas reflexivas a los fines de poder elaborar “un significado común, sin dejar al margen las diferencias o discrepancias” (Davini, 2008, p. 107).

Material bibliográfico que apoya la intervención docente: Argentina en el nuevo siglo: un inesperado nacimiento de Marcos Novaro.

Tercer momento: sobre el concepto de movimiento social y su historicidad

a) Se indagará en los siguientes interrogantes: ¿toda manifestación en el espacio público constituye un movimiento social? ¿Qué aspectos hacen a un movimiento social? Para responder a estos interrogantes se analizará a los movimientos piqueteros de la década de los noventa y de principios del siglo XXI en Argentina teniendo en cuenta el consenso que existe en designar a esta forma de acción social con el concepto de “movimiento”. Para ello se dispondrán de los siguientes materiales.

- Documental: Un fantasma recorre la Argentina. Los piqueteros (2001). Disponible en: <https://youtu.be/ZyMBaH32muo>
- Documental: Huellas de un siglo. Puebladas de Cutral Có y Mosconi <https://youtu.be/4zQrOxmBhQU>

b) Se analizarán estos materiales a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué relación existe entre este movimiento y el Estado Nacional?
- ¿Quiénes integran a los movimientos piqueteros de todo el país?
- ¿Cuáles son los reclamos que expresan?
- ¿Contienen una propuesta de acción?
- ¿De qué maneras se manifiestan?
- ¿Toda forma de manifestación pública es un movimiento social?



c) El docente realizará una tipología contextual de los movimientos sociales, de modo que se pueda abordar los mismos en una relación dialéctica con la situación política y económica de los distintos períodos históricos (Vidosa, R y Otros, 2016). Esta tipología, se realizará en base al siguiente material de referencia:

- Los movimientos sociales en Argentina, hacia una definición contextual del fenómeno de Regina Vidosa y otros.

Dentro de la misma actividad se profundizará en los movimientos sociales y sus características. Para ello se pedirá a los estudiantes, divididos en grupos, la búsqueda de información acerca del contexto histórico de las etapas sistematizadas así como de los movimientos que emergieron en cada una de ellas a fin de poder poner en relación las diversas formas de acción colectiva y el contexto político, económico y social de cada momento.

Presentación de los movimientos sociales según etapas

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
<p>Fines del siglo XIX y principios del siglo XX</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapa fundacional del movimiento obrero. <p>1930-1976</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación del movimiento obrero. 	<p>1976-1990</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos sociales en defensa de los derechos humanos. • Movimiento obrero. <p>1990-2001</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento de trabajadores desocupados (piquetes) • Ampliación de actores sociales. Movimientos territorializados. 	<p>2001 hasta la actualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos piqueteros. • Asambleas barriales. • Movimientos campesinos. • Movimientos en defensa del medioambiente: ejemplo Unión de Asambleas Ciudadanas (UAC).

Segunda actividad: análisis de la situación problemática

Explicación de la situación (operaciones de relación): se dirigen a capacitar a los grupos para la búsqueda de una explicación de la situación problemática buscando superar las explicaciones deterministas. El análisis fundamentado de esa situación planteada es la que va a permitir acciones propositivas (Sirvent, 2008, pp. 242-243).



Objetivos específicos:

- Explicar la situación problemática a través del análisis de causas e intencionalidades.
- Analizar las acciones llevadas a cabo por la Asamblea "Río Cuarto sin agrotóxicos"
- Promover la reflexión grupal acerca de esas representaciones en una relación dialógica con el saber disciplinar.
- Valorar las formas de acción colectiva con relación a la participación ciudadana

A partir de la lectura de la página web de la Asamblea (<http://riocuartosinagrototoxicos.blogspot.com>) identificar y analizar (se sugiere actividad grupal):

- temáticas que aparecen en los materiales de difusión de la misma.
- posturas que aparecen para explicar la problemática.
- acciones que proponen realizar los miembros de la asamblea.
- ¿con qué intenciones realizan las acciones?
- ¿quiénes son los afectados?
- ¿con quienes realizarían las acciones?
- ¿se proponen alternativas posibles al modelo vigente?

Establecer relaciones entre el período del neoliberalismo, el concepto de movimiento social y la Asamblea "Río Cuarto sin agrotóxicos" ¿el grupo considera que podemos denominar a la asamblea como un movimiento social? Registrar en un afiche o en un archivo de trabajo compartido de Google Drive o Padlet.

Socializar lo producido por cada grupo.

Tercera actividad: propuestas alternativas a la situación problemática

Definir la situación para transformarla en un programa de acción que pueda ser controlado. Se busca generar una conclusión de la reflexión anterior derivando de ella alternativas de acción de transformación de la vida cotidiana (Sirvent, 2008, p. 244)

Objetivos específicos

- Identificar las afectaciones de la problemática planteada en su vida cotidiana pensándose como parte de la sociedad de Río Cuarto.
- Generar soluciones alternativas posibles a las afectaciones producidas por la problemática.

Teniendo en cuenta el registro de las dos actividades anteriores, elaborar una presentación y una encuesta sobre las afectaciones cotidianas de la problemática analizada para ser socializada en diferentes cursos de la escuela (cada grupo elegirá un curso diferente).



En base a las respuestas obtenidas en las encuestas, cada grupo propondrá acciones posibles.

Las propuestas de acciones posibles se presentarán a toda la escuela en una jornada anual sobre Ambiente.

Referencias Bibliográficas

ANSALDI, Waldo (2006). Quedarse afuera, ladrando como perros a los muros. Protesta y movimientos sociales en América Latina en la bisagra de los siglos XX y XXI. En: Areces Nidia y Bonaudo Marta. *Movimientos sociales. Experiencias históricas. Tendencias y conflictos*. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario Anuario N° 21. Rosario: Homo Sapiens.

Asamblea Río Cuarto sin agrotóxicos (2018). “No son los rebeldes los que crean los problemas del mundo; son los problemas del mundo los que crean a los rebeldes: apuntes para una historia de la Asamblea Río Cuarto sin Agrotóxicos”. En: Olivera y Otros, *La cuestión agraria y el agronegocio desde una perspectiva histórica*. Córdoba: Corintios 13. Recuperado el 23 de enero de 2019 de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/10747/Olivera%20LaCuesti%C3%B3nAgraria2018%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

DAVINI, María Cristina (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana, Buenos Aires.

FAVARO, Orietta (2006). Una puesta en cuestión sobre el tema de los movimientos sociales. Problemas tendencias y desafíos. En: Areces Nidia y Bonaudo Marta. *Movimientos sociales. Experiencias históricas. Tendencias y conflictos*. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Anuario N° 21. Rosario: Homo Sapiens.

FORLANI, Nicolás (2016). La protesta social frente al avance del agronegocio en la ciudad de Río Cuarto durante el periodo 2009 – 2013. Revista Cronia. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/download/369/338>

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LENZ, Sylvia (2012). Investigación participativa en Argentina: tres experiencias del campo educativo en el contexto de la restitución de la democracia. En: ForumQualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 13, No 1. Recuperado el 17 de diciembre de 2018 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerfriendly/1521/3294>

NOVARO, Marcos (2010). Argentina en el nuevo siglo: un inesperado renacimiento. En: Novaro, Marcos. *Historia de la Argentina 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.



OUVIÑA, Hernán (2010). Experiencias educativas contra hegemónicas. La pedagogía del oprimido como formación política para la organización. En: Primer Foro Nacional de Educación para el Cambio Social - 1a ed. -. Buenos Aires: El colectivo. Recuperado en 10 de enero de 2019 de <http://la-periferica.com.ar/descargar.php?libro=978-987-1497-27-0.pdf>

REVILLA BLANCO, Marisa (1996). El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido. Última Década, núm. 5, 1-18. Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile. Recuperado en 22 de enero de 2019, de www.redalyc.org/pdf/195/19500501.pdf

SIRVENT, María Teresa (2012). Educación Popular y Universidad Pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita. *Revista del IICE*, [S.L], n. 31, 51-68. ISSN 0327-7763. Recuperado en 22 de enero de 2019, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/365>

SIRVENT, María Teresa (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 74-93. Recuperado en 22 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000100005&lng=es&tlng=es.

SIRVENT, María Teresa (2008). Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.

VIDOSA, R; TOSCANI, M.; ROSA, P; (2016). Los movimientos sociales en Argentina, hacia una definición contextual del fenómeno. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En: Memoria Académica. Recuperado el 21 de enero de 2019 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65014>

Documentos

Comunicado de la Asamblea Río Cuarto sin agrotóxicos referido a la Iniciativa Popular “Río Cuarto agroecológico” (6 de diciembre de 2018).

Diseño Curricular de la educación secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2012-2020. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembr>

UAC. *Construyendo caminos colectivos en defensa de nuestros territorios*. Comisión de reflexión de la Unión de Asambleas Ciudadanas. Recuperado el 23 de enero de 2019 de http://asambleasciudadanas.org.ar/wp-content/uploads/2012/09/TAPACD_UAC.pdf



Entre la invisibilidad y la centralidad: las mujeres del Cordobazo y el surgimiento del Ni Una Menos”

Mariano, CAMPILIA

Florencia, MONETTO

Victoria, TORTOSA

Introducción

A cincuenta años de los acontecimientos que movilizaron Córdoba en mayo del 69, mucho es lo que se ha dicho y escrito sobre este hecho histórico. Si bien poco a poco observamos un reconocimiento respecto a la participación de las mujeres, las figuras decisivas que se evocan para describir el Cordobazo son masculinas. Como afirmaron los historiadores George Duby y Michele Perrot sólo aquellas narraciones de la historia que incorporen la intervención de las mujeres pueden intentar reconstruir una historia total.

Los y las jóvenes pusieron en tela de juicio las pautas éticas, políticas y morales socialmente hegemónicas, y desde discursos contestatarios y rupturistas criticaron al Estado, las instituciones eclesiásticas, la familia patriarcal, la sexualidad, entre otras cuestiones. Se trató de movimientos políticos, sociales y (contra) culturales que trascendieron las fronteras nacionales. La necesidad de un cambio de estructura, la posibilidad de hacerlo, de producirlo, la responsabilidad personal y el compromiso con el cambio histórico y al final del camino una nueva sociedad, integraron parte de este imaginario social (Noguera; 2018).

En este sentido la presente propuesta de enseñanza tiene el propósito de volver visibles a las mujeres, quienes participaron —en mayor o menor medida— de los procesos históricos, pero que generalmente son invisibilizadas u ocupan un lugar marginal en la historia escolar como así también recuperar la centralidad que las mismas tienen en la actualidad.

Fundamentación

¿Por qué enseñar el conflicto?

La violencia política en América se hace presente desde 1492, con la llegada de Colón. A partir de ese momento, en el cual “el nuevo continente” con sus recursos naturales y humanos pasan a tener un sentido y valor para ciertos circuitos del mundo, es que se emplea la violencia para la construcción del orden político y económico. Desde entonces, la resistencia opuesta a la conquista, la construcción del orden colonial, la destrucción del mismo y la consiguiente construcción de Estados y Naciones en el siglo XIX, los intentos por consolidar proyectos políticos y económicos durante el siglo XX, en fin, la



violencia como medio para conservar, profundizar o cambiar el orden, siempre estuvo presente.

Desde esta perspectiva, Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2014) se preguntan: ¿qué favorece el surgimiento de la violencia?, ¿qué agentes o sujetos se involucran en los conflictos? Las situaciones históricas son variadas, las condiciones materiales e intereses de quienes aplican el uso de la violencia también varía. Para resolverlo entonces se proponen más que impugnar la violencia como expresión del mal, preguntarse: ¿qué violencia? ¿Implementada por quiénes y contra quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? y ¿por qué?

Es decir, partir del concepto *condiciones sociohistóricas* que permita visualizar la dimensión estructural del fenómeno en estudio, entendiendo por estructura ese aspecto de la temporalidad histórica que, en palabras de Braudel, el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Para, de este modo, poder dar respuesta a la pregunta: ¿por qué la apelación a la violencia en situaciones concretas? Si se enfoca en el caso del Cordobazo en Argentina de fines de los 60' lo primero a trabajar es la reconstrucción del periodo previo, las relaciones entre el Estado y la sociedad en un marco político de proscripción del partido peronista y lo que Marcelo Cavarozzi caracterizó como "*parlamentarismo negro*" en el sentido de búsqueda de otras vías para la negociación establecidas por un "*sistema político dual*" (1987), e indagar acerca de las situaciones específicas que provocaron el dinamismo y este tipo de acción en forma de "*rebelión popular*" enmarcado en la "resistencia" al autoritarismo (Brennan y Gordillo, 2008).

El trabajo con un caso, aquí el del Cordobazo, servirá para mostrar al conflicto como un impulso para el cambio o de lo contrario la continuidad. "*Los y las estudiantes deben aprender a vivir en un mundo en cambio, lo que implica la indagación constante y una capacidad de diálogo que hace imposible el fanatismo y la intransigencia*" (Benejam, 1999 p. 3) Pero debe necesariamente trabajarse para entender que el conflicto es la búsqueda de resoluciones, que no necesariamente implica la violencia. Es decir, es el motor de cambio, pero debe traducirse en convivencia pacífica cuando persiste el desacuerdo, en consenso cuando es posible la negociación y en colaboración cuando se suman las voluntades. (Pagés, 1997)

Esta reflexión general acerca de la enseñanza del conflicto como una aproximación a los y las estudiantes para que valoren el pasado, la paz y la justicia se entrelazan con los estudios promovidos por la Nueva Historia Política, la Nueva Historia Cultural y la Nueva Narrativa que han dado lugar al interés por una Historia Local que se oriente hacia los actores sociales y a todo aquello que ha sido marginado históricamente: lo periférico, lo que está fuera del centro.



¿Cómo enseñar el conflicto?

En esta propuesta se pondrá en evidencia el lugar ocupado por hombres y mujeres a partir de evidencias testimoniales, es decir, serán los trabajadores y las trabajadoras, los y las estudiantes, vecinos y vecinas de la ciudad de Córdoba quienes en el mes de mayo de 1969 provocarán el estallido social.

Se espera entonces resignificar el sentido previo que tengan los y las estudiantes a quienes va dirigida la propuesta y permitirles ver las formas en que los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social de la que son parte. Esta renovación de la Historia como disciplina permitió el paso de la historia de los grandes hombres al estudio de las estructuras y las clases y, finalmente, en los últimos 40 años dio lugar a los hombres y mujeres, a los individuos como protagonistas de la historia. No se trata de temas ni objetos nuevos sino más bien de una nueva mirada o un nuevo abordaje analítico (Finocchio, 1995). A partir de esta corriente se busca una historia escolar abierta a la diversidad, en constante construcción, que logre que los y las estudiantes se identifiquen como partícipes de la historia.

La enseñanza de la historia aporta hoy a una conciencia ciudadana que, como dijimos previamente, será cada vez menos “nacional”, y apostará por *“conocimientos, valores y habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador”* (Pagés, 2007 p. 12). A partir de este posicionamiento se asume que los y las jóvenes deben saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que debemos orientar nuestras acciones hacia la construcción de competencias vinculadas a la formación del pensamiento histórico. Es decir, capacitar a los y las alumnas para juzgar cualquier manifestación humana, utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales. (Pagés, 1998) Esta capacidad supone, en primer lugar, reconocer el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Además, la habilidad de representar la historia a través de la narración, la imaginación histórica para contextualizar, desarrollar la empatía y el pensamiento creativo y la posibilidad de interpretar fuentes para entender el proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010).

Siguiendo con esta corriente, entendemos que el conocimiento no es objetivo o universal, no es neutro, sino que está sujeto a la duda y al cambio. Por eso mismo, como afirma Pilar Benejam (1999, p. 3), *el valor del conocimiento reside en cómo se justifica*. A partir de esto debemos dejar de pensar en el Cordobazo como fenómeno histórico, para pensarlo como conocimiento que buscamos transmitir para que los y las estudiantes



intervengan en el mundo en que viven. Entonces los contenidos son excusas para problematizar y desarrollar el pensamiento crítico; se trata de potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales para que a partir del conocimiento que ya poseen puedan profundizar, problematizar y tratar críticamente los nuevos aportes y su entorno político-social.

Como Pagés propone, el saber social debe contextualizarse en el tiempo, en el espacio y en el seno de una cultura de la que emerge -esto implica una primera aproximación a las condiciones sociohistóricas- es decir, ubicar los hechos y problemas sociales en un marco general que les dé sentido. La conceptualización y generalización permiten ordenar la realidad desde determinados supuestos para intentar hacerla comprensible (Pagés, 1998). Para esto se adaptarán textos históricos que sirvan de relato para la contextualización histórico-temporal.

El trabajo con fuentes variadas -escritas y audiovisuales- brindará la curiosidad y la capacidad de contextualizar para interpretar el futuro del pasado. Esta propuesta fomenta la empatía histórica al trabajar con la capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los conflictos trabajados tanto en el pasado como en su propio entorno. El objetivo que se busca es que puedan interpretar este y otros conflictos, que puedan juzgarlos, contextualizarlos e intervenir de forma activa y creativa a fin de resolverlos.

Secuencia Didáctica³²

Propósitos Generales:

- Construir con los y las estudiantes competencias propias del pensamiento histórico en relación al proceso de inestabilidad político-institucional en Argentina entre 1955 y 1973 por medio del estudio de caso del Cordobazo.
- Visibilizar el lugar ocupado por las mujeres, que han sido silenciadas por la historia académica y escolar para comprender dicho ocultamiento a partir de las formas en que se construye el conocimiento.

Primera Clase: El conflicto y sus actores

Propósitos

- Interpretar las condiciones sociohistóricas que dieron lugar al Cordobazo a partir de la contrastación de diversas fuentes para identificar actores, intereses en juego, demandas, mecanismos empleados, logros y límites de la "rebelión popular".

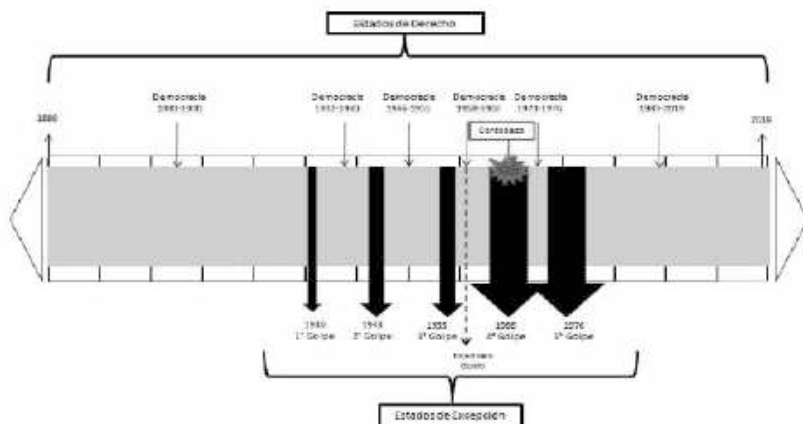
³² Esta secuencia está pensada para el quinto año de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba. Entendemos por "clase" las 3 horas cátedras (1 hora y media reloj) semanales que se destinan al espacio de Historia en el Diseño Curricular.



- Promover el desarrollo de la imaginación y la empatía histórica a partir de documentos y textos históricos que permitan posicionar a los y las estudiantes.
- Reconocer la multicausalidad que caracteriza a los procesos sociales pasados y presentes.

1º Momento:

Por medio de una exposición dialogada, con la siguiente línea de tiempo, se recuperara lo trabajado en clases anteriores con respecto a las relaciones entre los conceptos de “sistema político dual”, los mecanismos institucionales empleados para efectivizar la “proscripción peronista” y “parlamentarismo negro” como opción de los sectores que aplaban a la “resistencia” en ese contexto.



El/la docente presentara el problema a resolver en las siguientes clases:

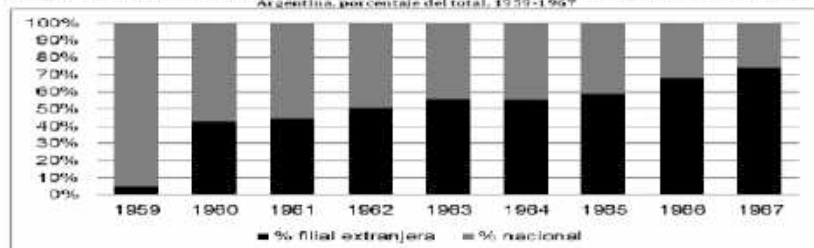
A partir de la idea generalizada que sostienen los investigadores que el Cordobazo fue una rebelión popular mayoritariamente masculina *¿Por qué las mujeres no tuvieron un lugar central y en consecuencia fueron invisibilizadas por la historia? ¿Por qué en el contexto actual las mujeres tienen un lugar central en la agenda política?*

En una exposición centrada en el/la docente con el soporte de estadísticas y datos contables que se presentan a continuación, se profundizará en el gran despegue industrial de la época en la ciudad y vinculado al modelo económico desarrollista. Con esto se busca determinar las causas específicas que dieron lugar al estallido social. Es decir, desagregar al contexto nacional, sin



adentrarse todavía en el conflicto, el caso específico de Córdoba respecto de la situación estudiantil, del movimiento obrero y los decretos que implementaban las quitas zonales y “sábado inglés”.

Gráfico 2. Participación de firmas nacionales y de filiales de multinacionales en la producción de vehículos en Argentina, porcentaje del total, 1959-1967.



Fuente: Elaboración propia en base a Anuario COVIA (varios años). Nota: se consideran en consideración capitalistas que operaban con licencias como IRI, IGA, IIRSA, IUNFLA, Iazit y Metalmeccánica. En 1964 emergieron subsidiarias de empresas con sus matrices en EEUU o Europa como Chrysler Fiat, Ford General Motors, Peugeot (SAFRAN en Argentina), Mercedes Benz y Citroën.



Fuente: Elaboración en base a estadísticas de "Diez Siglos de Economía Argentina 1875-1992" (Ferreira Orlando) y Ministerio de Economía de la Nación Argentina (1993-2013).

2º Momento:

Se dividirá el curso en grupos de 4 participantes para realizar una actividad de lectura de textos históricos adaptados, fragmentos de testimonio y una entrevista periodística realizada en 'La Tinta' a la historiadora Ana Noguera. Se le asignará a cada grupo un documento de un actor social participante del conflicto y deberán ubicarse en el contexto que se planteó en el primer momento y a partir de eso responder las siguientes consignas:

- ¿Cuáles crees que fueron las demandas sociales teniendo en cuenta las circunstancias políticas de ese momento? y ¿cuáles las demandas como mujer/estudiante/obrero/militante de izquierda? (de acuerdo al fragmento que se les haya asignado)
- ¿Cómo crees que ese grupo participó del conflicto?



Recursos

En la década del 60' surgió una fuerte identidad generacional imbuida de ideales románticos que realizaban la necesidad de participación, de solidaridad, de compañerismo, de compromiso. El ser joven implicaba acción: los jóvenes tenían un rol que cumplir en la sociedad, debían ser los promotores de los cambios y los instauradores de un mundo nuevo. Se sentían unidos en una música común, que bregaba por un retorno a los valores de la espiritualidad, como contrapartida a la sociedad de consumo que se estaba desarrollando en los países más avanzados el modelo de sociedad buscado era en cambio antindividualista, donde un humanismo cargado de voluntarismo reforzaba la idea de comprometerse en la acción, pensando que esta bastaba para ser posible los cambios necesarios.

Esos ideales humanísticos, llevarían a realizar la figura del héroe dispuesto que elegía una vida sacrificada como la de Ernesto "che" Guevara, que siendo médico y de una familia acomodada había dejado todo para irse al monte. La idea de la lucha armada estaba latente y si bien no surgió con Onganía a partir de él se habría hecho inevitable e impositivo para este sector un cambio de estrategia.

Adaptación de "Córdoba Rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social" BRENAN James y GORDILLO Mónica

"Lo que se pretende realmente es quebrar a la industria nacional y dejar el mercado de consumo a merced de los monopolios. Así lo ha expresado genéricamente la Confederación de la Industria al referirse que esta política de transferencia formal y reales es en el más benigno de los juicios, un mal signo. En lo que hace a las empresas del Estado la aprobación de la Ley de Hidrocarburos y la Ley de Sociedades Anónimas, confirma crudamente la programática oficial de entrega del patrimonio estatal y de la conducción básica y fundamental de la economía a los intereses extranjeros. Nadie duda ya que el plan trazado es contrario a un autocrítico desarrollo, atenta contra el nivel de vida de la población, sirve a los grupos de la riqueza y del privilegio, compromete el porvenir del país y lesiona la soberanía nacional. El aumento de todos los precios de los artículos de uso y de consumo, agotando la capacidad adquisitiva de las remuneraciones. El incremento de la desocupación. La paralización de la Comisión del Salario Vital, Mínimo y Móvil. La imposición del arbitraje obligatorio para los diferendos laborales. La ley de represión de los conflictos sindicales. La intervención a Sindicatos, el retiro o suspensión de personerías gremiales. La eliminación o restricción de las representaciones sindicales en la Empresa del Estado, incluidos los organismos de previsión social. La violación de los contratos colectivos de trabajo. La ley de congelación de salarios. La modificación de la ley de indemnizaciones por despido. El aumento de la edad para acogerse a la jubilación y la eliminación de las compensaciones por años de servicio.

Sobre los problemas laborales se daba el caso de las "quitas zonales" que afectaba fundamentalmente al gremio metalúrgico. La anulación de la Ley del Sabado Inglés, que había sancionado en el año 1932 y que rebajaba en un 9.1 % los salarios mensuales de los trabajadores. El Departamento Provincial de Trabajo resultaba totalmente inoperante. Se distinguía que "Córdoba es, a no dudarlo, el paraíso de los recibos en blanco, que sirven para robar de los ya magros salarios de los trabajadores, partes sustanciales y crear la inseguridad en la permanencia de su empleo". Por otra parte se dispuso el cierre de una serie de escuelas nocturnas de capacitación a la que concurrían los trabajadores, con el fundamento de que se habían agotado las instancias para que los mencionados establecimientos pasaran a formar parte del organigrama secundario provincial."

Agustín Tosco, 4 de Junio de 1970. Declaración desde la cárcel de Rawson.

Hacia 1955 el movimiento reformista que recogía los postulados de la reforma de 1918 era fuerte en Córdoba. En 1960 esta tendencia controlaba la Federación Universitaria Argentina (FUA) y la Federación Universitaria de Córdoba (FUC) y había aglutinado en su interior a las distintas corrientes de izquierda: comunistas, socialistas y algunos radicales y demócratas cristianos. En un primer momento estas tendencias apoyaron las acciones emprendidas contra el peronismo, llegando incluso a participar de las tomas de los locales sindicales. Con el correr del tiempo fueron comprendiendo que las políticas antipopulares repercutían negativamente en las universidades y, entonces, comenzaron a asumir una posición de acercamiento a los sectores obreros, al darse cuenta de luchar mancomunado. Esta alianza obrero-estudiantil se empezó a manifestar aún antes del golpe de 1966. En Córdoba, por ejemplo, se puso de manifiesto con motivo de las marchas realizadas por el SMATA ante la amenaza de IKA de reducir las jornadas de trabajo, que tuvieron lugar en mayo de 1966. Los distintos centros de estudiantes salieron a la



calle y, cada uno de los motivos, encontraron la ocasión propicia para demostrar su solidaridad. Esta misma solidaridad se puso de manifiesto en el momento de los sucesos de septiembre de 1966 que culminaron con la muerte del estudiante Santiago Pampillón.

Adaptación de "Córdoba Rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social" BRENAN James y GORDILLO Mónica

Desde mediados de los años '50 y '60, se va produciendo una incorporación más sistemática de las mujeres al mercado del trabajo. Sin embargo, en lo que se conoce como "modernización" de la década del '60 -que tiene que ver con la ampliación de las industrias, en Córdoba, sobre todo, de la metalmeccánica y las automotrices-, el proceso de incorporación al mercado de trabajo se produce de manera diferente en las mujeres y los hombres. Entonces, si bien hay un gran auge de lo que va a ser el movimiento obrero que después va a llevar adelante el Cordobazo, no va a ser igual en cuanto a la inserción de las mujeres. Para la época, vamos a ver más mujeres vinculadas todavía a las industrias textiles y de la confección, o a un sector terciario como los servicios, bancos, seguros, empleo público. Y, por otro lado, como en todas las épocas, fuertemente vinculadas al servicio doméstico. De hecho, a principios de los '60, surge en Córdoba el SINPECAP, que es el sindicato de empleadas domésticas.

Esa configuración del mercado de trabajo va a generar que el Cordobazo, en tanto movimiento más vinculado a las otras industrias "pujantes", se convierta en un movimiento casi masculino. Sin embargo, hay participación desde estos otros gremios, con las banerías y algunas mujeres de Luz y Fuerza, que eran muy pocas en relación a la cantidad de hombres en la empresa.

La Universidad, en este proceso de modernización, asiste a una creciente feminización en la matrícula, es decir que ingresan mayor cantidad de mujeres en relación a los varones y a épocas anteriores. De hecho, Carlos Agulla, sociólogo cordobés, cuando hace un relato del Cordobazo en su libro, a él le llama la atención la gran cantidad de mujeres vinculadas a la universidad, sobre todo, a la Facultad de Filosofía y Humanidades, y a la Escuela de Artes. Y eso se relaciona con que hay una incorporación masiva, pero no se modifica lo que siguen siendo las carreras masculinas y femeninas. Medicina, derecho, económicas, ingeniería siguen siendo fuertemente masculinas y ellas se incorporan a la universidad, pero, sobre todo, a las carreras vinculadas a la docencia, trabajadora social, todas las humanidades.

Entonces, si uno no tenía una incorporación directa en algún centro de estudiantes o en algún espacio, se era más temeroso de participar, porque, además, el gobierno de Onganía, como toda dictadura, era un gobierno represivo.

Extraído de "Lo personal es político: la participación de las mujeres en épocas del Cordobazo" 29 mayo, 2018 por Redacción La Tinta.

3º Momento:

Por medio de un recurso audiovisual se presentará el conflicto y el desarrollo de la jornada del Cordobazo.

Recurso: Canal Encuentro "Historia de un país. Argentina del siglo XX" Cap. 17. El Cordobazo.
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001/22?temporada=1>

4º Momento:

Como actividad de cierre se realizará una puesta en común para contrastar las resoluciones efectivas de la jornada del Cordobazo y el análisis de los fragmentos y lo debatido en los grupos con las resoluciones que ellos previamente relataron e imaginaron para cada sector.

Se registrará en la pizarra los actores, su procedencia, sus intereses generales y particulares, sus formas de organizarse antes y durante la jornada del Cordobazo.



Además se solicitará a cada grupo, la construcción de una hipótesis acerca de la invisibilización histórica del rol de las mujeres en este acontecimiento.

Segunda Clase: Las Mujeres y el Cordobazo

Propósitos:

- Analizar el lugar de algunas mujeres que participaron en el Cordobazo a partir de relatos en primera persona para recuperar el valor de la historia oral en la transmisión escolar.
- Relacionar la escasa participación femenina con el rol social asignado a las mujeres a mediados del siglo XX.

1º Momento:

Por medio de una exposición dialogada se recuperarán las ideas de la entrevista realizada a la historiadora Ana Noguera, trabajada en la clase anterior, haciendo énfasis en el lugar que ocupó la mujer en el contexto de los 60' y se complementará con la proyección del siguiente video:

Recurso: <https://www.youtube.com/watch?v=0o99yAYP1Fo>

Consigna:

- a) A partir de los recursos anteriores describan en un párrafo el rol que se le asignaba a la mujer en el contexto de los años 60.
- b) Establezcan diferencias y similitudes que encuentran con la actualidad.

2º Momento:

Lectura de testimonios adaptados en grupos diferenciados de 4 integrantes.

Recurso: Libro "El Cordobazo de las mujeres" de Bibiana Fulchieri, donde se reúnen testimonios en primera persona de 20 mujeres que narran cómo vivieron el Cordobazo y qué les sucedió a partir de ese acontecimiento.

Nené Peña (1939)

Mi mamá vivió el machismo más por parte de las mujeres que de los varones y hubo gente de nuestra misma familia materna que se avergonzaba y le parecía pecado que ella hubiera militado y llegado a senadora.

Pero yo seguí la misma senda. Me rajaron de una escuela de monjas por discutir sobre la libertadora. Les decía: ¿Cuándo mi madre era senadora peronista y les daba donaciones era muy buena y ahora una ladrona? Mi mamá me sacó de la escuela y pase directo al Víctor Mercante donde me recibió el Dr. Antonio Sobral, ¡admirable! Amé esa escuela. Allí podía charlar de nuestras ideas y apenas llegué me eligieron delegada del curso.

A los 20 me casé con Julio Peña, que estaba estudiando en Córdoba y trabajaba en la Caja Popular de Ahorros; nos veíamos solo los fines de semana. Poco después una vecina me avisó que en el Banco de Préstamos de la Provincia estaban llamando a concurso y podían presentarse las mujeres porque su presidenta era mujer. Leonor Alarcía, frondista. Rendí mi examen y entré al banco de los pobres en 1960. Me largué a militar siendo secretaria de



actas de la mutual del banco. Estaba en el área de la secretaría general porque ahí se escribía mucho y yo tenía buena redacción. Entramos juntas 15 mujeres al banco y nos afiliamos todas. Los bancos estatales fueron pioneros en emplearnos a nosotras.

Al poco tiempo formamos con mis compañeros el Movimiento Bancario de Base, compuesto por gente de todas las ideas políticas. Levanto el ánimo a los compañeros muy golpeados después de las huelgas del 58 y 49. Recibíamos las ordenes de Buenos Aires, ya que no había elecciones libres, era una "asociación bancaria" manejada por burócratas sindicales. En cuanto empezamos a armar lista para ganar la Seccional Córdoba se dieron cuenta que estábamos enfrentados a esa burocracia porteña que nos manejaba como patrones de estancia. Ganamos la Seccional y así también nos fue, nos intervinieron antes del año. La CGT se dividió y nos pasamos a la CGT de los Argentinos que nos invitaba a todas las reuniones. Ya estábamos en otra cosa, al reunimos con Raimundo Ongaro, enfrentando a la otra CGT vandorista, se podría decir que allí empezó a prepararse el Cordobazo.

En 1968 nos encantó el Mayo Francés y nosotros también ya empezamos a tomar la calle. Los bancarios eran casi una elite, fue un logro manifestarse, nos empezamos a mezclar todos los gremios de la CGT de los Argentinos; creo que por primera vez en la historia. En esas marchas luchábamos por salario, mejores condiciones de trabajo... digamos que estábamos haciendo los deberes para entrar de lleno al Cordobazo.

Al llegar el 69 se sucedieron los paros en Corrientes, Rosario, mientras en Córdoba debíamos en asamblea cómo y cuándo realizábamos el paro general. Recuerdo que como la seccional de Córdoba estaba intervenida y sin oficina, solidariamente el gremio de Luz y Fuerza nos alojó en su sindicato.

Conoci mucho a Agustín Tosco y valoramos que se jugara tanto. Sus discursos eran famosos y la gente que lo acompañaba era fabulosa. En el plenario de la CGT del 28 de mayo se habló de paro general; tomé la palabra y expresé que tenía el mandato de mis compañeros de anunciar que esperaríamos a que todos los cajeros entregaran el conteo del dinero y después abandonaríamos las tareas, y ahí saltó Tosco y dijo: "Tienen que ser bancarios para no ser disciplinados" y yo lo paré: "Escuchame compañero, nos interesan las bases bancarias y en la movilización estaremos al frente ¡se lo digo como mujer!" lo que pasa es que Tosco se había quedado con la idea del antiguo bancario. Alguien le sopló que había metido la pata, y después me pidió disculpas con un gran abrazo junto a Felipe Alberti.

El 29 de mayo de 1969 dejamos nuestros puestos de trabajo a media mañana, pero no marchamos porque estábamos a un paso del punto de reunión que era la CGT. Estoy convencida de que la columna que en esa marcha más mujeres traía era la de llasa.

Después de que los compañeros Tosco y López hablaron en el acto, aparece la caballería tirando gases lacrimógenos y de golpe salgo corriendo como una loca y me encuentro sola; en eso tres jóvenes estudiantes se acercan con una bandera Argentina por la General Paz - siempre en las movilizaciones yo buscaba una bandera de Argentina para marchar cerca- entonces les digo desesperada "soy bancaria y me quedé sin mis compañeros, ¿puedo sumarme con ustedes?" ellos me aceptaron inmediatamente y allí caminamos hacia una plazuela -que tenía un viejo al medio que no me acuerdo quien era- vimos unas cadenas flojas, las comenzamos a arrastrar y armamos un cuadro patrio, unas cadenas rotas y una bandera!



Llegando a la cañada pierdo la bandera y con muchos calambres me refugié en el Sindicato de Luz y Fuerza. Descansé y un periodista de *La Razón* que estaba allí me llevo hasta mi casa.

Después al otro día me veo en la primera plana de *La Voz del Interior* y de *La Razón*. Creo que eso le sirvió a la policía para identificarme, ya que fueron me sacaron del banco y me llevaron detenida. Me preguntaron si yo había prendido fuego y dije: "¡no, solo llevaba una bandera Argentina!" me trasladaron al Comando del Tercer Cuerpo del Ejército y allí me hicieron un consejo de guerra. Me tiraron al suelo con todas las detenidas mujeres. Encontré dos de Luz y fuerza, una era Susana Funes, la conocí allí me parece que tenía un cargo sindical. Charlamos pero me miraban frío; después me confesaron que tenían miedo que fuera una infiltrada.

A todas las liberaron, pero fui la única mujer juzgada en el Consejo de Guerra N° 3, dijeron que porque la bandera que llevaba era comunista! Me mostraron las filmaciones que salieron en los canales y yo me veo cantando: "¡el macho Ongaro ha tomado la batuta, para que se vayan estos hijos de puta!", pero sin sonido, entonces los milicos me preguntan qué venía cantando y a mí se me ocurrió decirles que gritaba "¡Libertad, libertad, libertad!" menos mal que no sabían leer los labios. El cargo que me habían hecho era "incitación a la rebelión", igual que a Tosco y a todos los demás. Insistían en que la bandera era la roja comunista y yo les gritaba: "pero miren las franjas muchachos". Al final me declararon culpable pero por ser madre de tres hijos me dieron la condena del Código Civil y no la Militar, sino me dejaban adentro. Así que mi prisión domiciliaria debía tener los límites de mi casa de Los Naranjos como lugar de encierro. Me pusieron un soldado en la puerta y a los cuatro días yo caminaba por las paredes. Escribí una carta al Jefe del Consejo de Guerra para que me dejaran ir a trabajar y me cambiaron la pena, esta vez no podía moverme de los límites de la ciudad.

Seguí como activista sindical y cada vez que podíamos la federalización nos intervenían de Buenos Aires. Los burócratas me odiaban.

Buñecé a militar en la J.T.P. -que abarcaba a todos los gremios más bravos de la producción- sin encuadrarme. Después entré al Partido Peronista Auténtico y estuve como secretaria de prensa. La presidenta era Isabel Martínez, pero yo sabía bien los riesgos que corría. El 28 de noviembre de 1975 entró la policía a mi casa, se llevaron todo lo que pudieron y me dijeron que quedaba a disposición del poder Ejecutivo. Ya habían estado desapareciendo a muchísimos compañeros delegados de trabajadores y sin duda preparaban el golpe. Cuando me detienen yo era parte del directorio del Banco Social de Córdoba y me preguntaban si mi nombre de guerra era Nené Peña, ¿eso me enfurecía! Cuando mi mamá se enteró que me tenían detenida, se le presentó al gobernador y le rogó: "¡que no la toquen!" pero no me pudieron liberar.

No me torturaron físicamente, pero psicológicamente fue terrible. Una noche me tiraron un chico reventado con la "mojarra" y yo lo tuve acunando en brazos. Después en un interrogatorio me mostraron fotos de mis compañeros detenidos del Banco Nación y del Córdoba, con las caras destrozadas. Querían a toda costa que denunciara a montoneros, y uno -el Gato- me decía: "¡Vas a salir cuando seas abuela!", y se cumplió.

Me llevaron a la UPI en diciembre del 75, que era una especie de campo de concentración. Allí estuve con Diada Fieldman, a la que mataron, y Marta González de Baronetto que también fusilaron. Recuerdo a Norma San Nicolás y a mi gran amiga Mirta Pastoriza, que era secretaria general del gremio de los no docentes.



Nos sacaron en diciembre del 76 para trasladarnos a la cárcel de Devoto, cuando la UPI no daba abasto con todas las chicas nuevas que habían entrado tras el golpe.

El 22 de marzo de 1979 me liberaron de Devoto. Mi mamá fue todas las semanas con mis cuatro hijas a golpear las puertas de la Cuarta Brigada a pedir mi liberación durante tres años.

En libertad me incorporo -después de un curso de perfeccionamiento- como docente suplente de la Escuela Olmos y cuando me efectivizaron me afilié a la UEPC. Enseguida me eligieron delegada. Después pasé como secretaria de actas de la delegación capital y no paré más. Sigo trabajando como jubilada con mis ex compañeras docentes de la Escuela Patriarcal Nuestra Señora de Loreto con clases de Cristianismo y Política. También estoy acompañando a movimientos sindicales de la corriente Atilio López, para sacar del olvido a ese hombre al que pintaron de 116 balazos! Por su memoria y por qué se jugó, si hay que salir a pintar salgo ya. Aunque mi única enfermedad son los callos plantales por tantas marchas y jen tacos altos!

Susy Carranza (1947)

Para mí trabajar en una fábrica es muy importante. Porque es ahí donde por primera vez aparece de un modo claro la diferencia de clases, y ahí prende el orgullo de ser obrero y parte de los medios de producción. El patrón pasa mirando de reojo y desde arriba, gana mucha plata -después supe qué era la plusvalía-, tiene todo ese dinero que hizo a costillas de las obreras y no te lo pagó en ese sueldo miserable. La conciencia de esto aparece después, o una se da cuenta después. Tenía diecinueve años y me estaba por casar. Si bien soy hija única y recibí todos los mímos, cuando una se casa tiene muchas necesidades. Entonces, en el año 1968, empecé a trabajar con mucho entusiasmo en la fábrica Cindalox, de un señor Kitrocer. La cuestión es que cuando entro a trabajar descubro que no era tan lindo como me lo habían pintado. Comienzo a levantarme a las cinco de la mañana, los turnos eran rotativos, así que una semana entraba a las seis y la otra a las dos de la tarde.

Nosotras fabricábamos las lámparas que iban en los automóviles. Había máquinas que armaban los bulbos y después se cocinaban; a todas las obreras cuando ingresaban les tocaba esa tarea de cocción, que se hacía entre cuatrocientos a ochocientos grados de temperatura. Trabajábamos sentadas justo en la boca de ese horno, donde prácticamente nos cocinábamos también los ovarios, porque menstruás, menstruás a chorros; con tanto calor no había apósitos que soportaran.

Nuestra protección corporal consistía en un trapo como delantal y unos guantes comunes de tela, aunque ambos tendrían que haber sido de amianto. Cuando sacábamos los bulbos del horno lo hacíamos con unas cucharas y nos vivíamos quemando los dedos; el índice y el pulgar siempre, porque con ellos levantábamos los que se caían al suelo.

En esta fábrica había obreras, todas mujeres, los hombres solo estaban en mantenimiento. Creo que esto era así porque se trataba de un trabajo de precisión; suave y delicado. Las lámparas eran chiquitas, de vidrio.

En cuanto a la industria automotriz, las mujeres siempre fuimos las más baratas y no pertenecíamos al SMATA. En ese momento había dos sindicatos que tenían que ver con los automotores: SMATA y el Sindicato del vidrio.

Nosotras llamábamos "los panzones" a nuestra burocracia sindical. Ninguna quería ir a las reuniones que ellos convocaban porque veíamos que primero se dirigían a la oficina de Kitrocer. Eran peronistas y pasaban a ver de cuánto era la "cometa" y después bajaban a



hablar con las obreras, para decirnos las mejoras que iban a conseguir. En realidad, mientras ellos buscaban esas mejoras jamás conseguimos nada; estas llegaban por nuestras luchas, nosotras mismas las logramos cansadas de quemarnos las manos, tener menstruaciones muy largas y estar cerca de los cincuenta grados, bajo techos con chapas de zinc, llenas de mecheros, con las vérices hinchadas siempre y sufriendo enfermedades de todo tipo.

Cuando yo ingreso a trabajar, la fábrica era una planta y un vestuario, allí comíamos el sandwichito que llevábamos de la casa, mientras otras hacían sus necesidades fisiológicas. Tener un comedor fue parte de la lucha de obreras del vidrio y no un logro del sindicato.

Los jefes eran varones, ¡dos flores de hijos de puta! Porque si les gustaba una piba, la ponían en la mejor máquina. Estaban de pie en la línea de producción del otro lado de donde estábamos sentadas, y al haber tanto calor nosotras debíamos abrirnos el guardapolvo y se nos veía el traste; entonces ellos se paraban a mirarte el culo y cuando pasaban te lo tocaban si podían. Así le fue también a uno al que encerramos en el baño. Éramos bravas porque no nos gustaba que nos faltaran el respeto.

En cuanto a los salarios, hay que decirlo: había mucha diferencia entre nuestro salario y el de los obreros del Smata y de la Fpec –en aquella época y ahora también.

El 29 de mayo de 1969 me tocaba trabajar a la tarde pero me fui a la mañana a buscar a mis compañeras. Al centro marchamos un grupo, hasta que logramos llegar a la Plaza España; de allí nos dispersa la policía y yo me quedo corriendo junto al compañero Domínguez, de Transax, con el que estuve todo el día. Vimos autos ardiendo por Corro, en un momento se corrió la voz de la muerte de Mena y seguimos armando muchas más barricadas, con lo que la gente nos tiraba. Si tuve miedo no lo sé, pero sí sabía que tenía que estar con alguien.

Inmediatamente después del Cordobazo, se vino en la fábrica el régimen militar, de esos que no te dejan levantar ni para ir al baño. Controlaban todo, no podíamos hablar entre nosotras. Eso hizo que las compañeras nos organizáramos más. Al final a mí me despiden en 1971 por activista militante.

Después del Cordobazo, vino el Vivorazo y el Navarrazo. Así, uno tras otro como puñalada de loco. Yo seguía militando, fuera ya de la fábrica, vinculada a lo sindical en el Sitrac-Sitram.

Lina Avena (1948)

Nuestro sueño era convertirnos en las primeras mujeres de Córdoba en tomar una fábrica. Y al final lo logramos, pero fue después del Cordobazo, en 1970.

Empecé como metalúrgica a los quince años, cuando me presenté a una prueba en Ilasa (Industria Latinoamericana de Accesorios Sociedad Anónima) junto a una vecina que me avisó. Fui y quedé seleccionada aunque tuve que esperar hasta tener los dieciséis para ser empleada.

En ese momento yo estaba estudiando, pero salí a trabajar porque mi papá se había quedado sin trabajo y yo era la hija mayor de una familia de cinco personas, todos inmigrantes italianos. Llegamos en 19525 con nada; el primer trabajo que tuvo mi papá fue colocar los árboles del Barrio Parque Vélez Sarsfield. A raíz del desempleo de mi padre fue que en septiembre de 1964 comencé a trabajar en Ilasa. Tenía que soldar cables, éramos unas trescientas chicas, todas de entre dieciséis y veinte años. No usábamos ninguna medida de protección ni teníamos el menor equipamiento personal. Incluso nos hacían convenios por separado de los varones y después supimos que ellos no solo



cobran más sino que tenían los puestos más calificados, como capataces o en mantenimiento.

Nosotras, en cambio, éramos todas operarias: encintábamos y cortábamos cables para colocarlos en terminales de las Estancieras de IKA-Renault. Recuerdo cosas muy terribles de las jornadas laborales. Por ejemplo, no teníamos libertad para ir al baño; para hacerlo debíamos ir a la oficina del capataz y pedirle un permiso de plástico que teníamos que entregarle a la señora Álvarez en la puerta del baño y ella nos controlaba marcando en una planilla cuánto tiempo demorábamos. A mí esas cosas me hacían bajar la tensión por los nervios que pasaba.

Una vez una compañera nos dijo que debíamos afiliarnos al SMATA y ahí nomás trajo las solicitudes para que las llenáramos. En el momento en que recibí la ficha no me animé a completarla y fui a consultarlo a mi papá; él me dijo que me afiliara inmediatamente.

Empecé a participar de manifestaciones en las calles a las que iba de taos altos Luis XV, que era mi estrategia para no despertar sospechas. Recuerdo una vez que estábamos por armar quilombo y vino un policía y me dijo: "Señorita, no le conviene estar por acá [se va armar mal]". ¡Lo gracioso es que éramos nosotras las encargadas de armar el lío!

Con Elpidio Torres en nuestro gremio comenzamos a mejorar muchísimo nuestras condiciones laborales. Nos aumentaron los salarios aunque jamás logramos equipararnos al convenio IKA-Renault. Conseguimos que nos dieran uniformes especiales, protección para los ojos de las soldadoras y dejamos de comer a la intemperie de la fábrica.

Empezamos a sentir que las mujeres organizadas podíamos avanzar y emergieron grandes luchadoras entre las compañeras. Charlábamos muchísimo entre nosotras y nos íbamos contando y analizando los sucesos que nos conmovían. Por ejemplo, por decir alguno, las muertes por la represión policial de los estudiantes Juan José Cabral, en Corrientes, y de Adolfo Bello en el Rosario, ambos en mayo del 69.

En Córdoba se empezó a gestar también un movimiento grande de protesta contra el gobierno de facto de Onganía que colmó la paciencia cuando quiso derogar el sábado inglés. El 15 de mayo de ese año se armó un lío enorme en la asamblea que se hizo en el Club Córdoba Sport. Estaba todo el SMATA participando y la policía empezó a tirar bombas lacrimógenas y a detener a una cantidad enorme de compañeros que melían en camionetas. Después de esto era previsible fijar un día para la huelga general y quedó para el 29 de mayo.

A mí me tocó hacer la punta en el abandono de tareas del 29 a las diez y media. Nos subimos a una Estanciera del SMATA y enfilamos hacia el centro de Córdoba. Recuerdo que me agarré un susto grande cuando vi en la parte trasera del auto un montón de molotov. Pudimos llegar por Colón hasta el Cinerama y allí nos enfrentamos con la policía montada. ¡A pura bolita los hacíamos retroceder! Nosotras estábamos todas juntas y me acuerdo de la alegría que teníamos, yo me animaría a decir que el Cordobazo fue un verdadero bautismo para las que nunca abandonamos la lucha. La jornada duró para mí en la calle hasta las cinco de la mañana del día 30. Aunque estábamos muertas de hambre ninguna participó de saqueos.

Y aquí llego al sueño, del que hablaba al principio, que concretamos cuando las mujeres decidimos la toma de Ilsa en el 70. Fue muy duro eso que vivimos. Estábamos causadas de tener tanta diferencia salarial con los de IKA-Renault que ganaban casi el doble. La toma duró tres días que fueron tremendos, apalearon a todos los metalúrgicos y después vino lo peor: los despidos de todas las delegadas y activistas.



Pasé años sin trabajo, llevando el pesado cartel de "tomadora de fábrica", después cuando volví a conseguir uno me empezaron a fildar de "montonero" y me quedé otra vez sin empleo. Vivía espantada de entrar en cana por nada, sentía que querían asustarme. Cuando miro para atrás ¡me parece increíble después de todo esto estar viva!

Soledad García Quiroga (1942)

Recuerdo que recién recibida de maestra vine a Córdoba a estudiar desde Villaguay. Entre Ríos, fue por 1962. Nosotras vivíamos todas juntas con mi madre, y mi papá vino después; ya en esa época mis hermanos militaban.

Entré a Filosofía y Letras, me terminó de apoyar e inclinar mi tía poetisa, Malvina Rosa Quiroga, que también era maestra del Carbó y docente de la Universidad Nacional de Córdoba.

Cuando llegué vi una Córdoba industrial, politizada, pero como trabajadora yo estaba poco en la facultad. Empecé en un estudio jurídico y después entré como lectura de un viejo psiquiatra loco, que como estaba medio ciego necesitaba que le leyeran (la mujer reprobada de hacerlo no le daba más bolilla). Y este trabajo ayudó a mi formación política (porque el psiquiatra era del Partido Comunista y accionista de la Bolsa! Tenía una biblioteca con libros a los que jamás hubiera podido acceder: política, historia, sociología, de todo encontré. Recuerdo libros de marxismo, los clásicos y autores como Abelardo Ramos, Hernández Arreguí, Meliades Peña... Yo desde muy chica leía, porque en casa se leía: mi hermana Luci era una fanática lectora y cinéfila, tenía siempre libros a mano.

Por el trabajo me quedaba mucho tiempo libre en la facultad: iba a clases y salía corriendo al centro donde le leía a ese hombre.

Después de tanto Marx me animaba al otro día a discutirles a los que sabían teóricamente sobre marxismo y ellos me decían "¿qué clase de peronista sos vos?" "a mí me gusta John William Cooke", les contestaba, y allí nomás aparecía otra pregunta: "¿de dónde lo conoces si sos chica?". "Lo conozco por mis hermanos" les explicaba. Córdoba me abrió la cabeza, aunque mi familia era muy politizada. Mi padre venía del Yrigoyenismo, FORJA y Perón. Mi mamá era antiperonista, no gorila, sino más bien al contrario anarquista libertaria.

Para ese momento yo tenía un novio que era un estudiante de Derecho que era de la FUP. De los barrios donde íbamos a militar me gustaba hablar con las mujeres de allí con las que tomábamos mate y charlábamos de todo, pero más que nada de que Perón tenía que volver. En el Cordobazo me las encuentro en las calles, eran esas mujeres del barrio (trabajaban en las fábricas y yo no sabía).

En 1967 empiezo algunas suplencias y me arrimo a lo que es la educación. Puedo nombrar a muchas mujeres de lujo que eran gremialistas de esa época, de nuestro sindicato (UEPC). Cuando llega el 29 de mayo de 1969 estas mujeres presionamos para marchar y estar en la calle y el gremio no definió de hacerlo ese día porque no había conciencia de salir con los trabajadores. Los de la delegación Capital no enteramos cómo se iba a desarrollar el abandono de turcas y la movilización porque fuimos a las asambleas de la CGT; en realidad la UEPC flojeaba un poco y sólo íbamos a las reuniones masivas que se hacían en el Córdoba SPORT los más inquietos y sin mandato.

La cuestión es que marchamos desde la sede de la delegación Capital directamente desde Cañada mientras nos iba parando la policía; para defendernos le tirábamos bolitas a los caballos. Andábamos todos juntos y la consigna principal era no dejarnos meter en cana. Llegamos a la avenida Colón sorteando un montón de emboscadas y hacia la tarde



tomamos la iniciativa de replegarnos a los barrios; yo anduve por Güemes haciendo barricadas y recibimos mucha solidaridad de los vecinos que nos convidaban con mate cocido y nos refugiaban hasta que pasaba el malón de policías. No tuve miedo porque el pueblo en las calles acompañaba.

Después del Cordobazo seguimos nuestras militancias gremiales en Córdoba, fueron años de enorme intensidad en las luchas con grandes logros como la derrota del Plan de Celestino Rodríguez.

El protagonismo de las mujeres y las mujeres que somos feministas es hacer cosas para que otras puedan participar, crecer y tomar decisiones y autoafirmarse. Actualmente estoy como presidenta en la Asociación Civil de Expresos Políticos de Córdoba.

Consigna:

1. A partir del testimonio analizado, comparta con sus compañeros desde qué lugar esta mujer vivió el Cordobazo y qué le sucedió a partir de ese acontecimiento. El/la docente irá construyendo una cartografía con los aportes de los y las estudiantes a partir de: ocupación, actividades o participación previa al Cordobazo y durante las jornadas del 29 y 30 de mayo de 1969, y repercusiones en la vida personal a partir de ese acontecimiento.
2. Escuchar el siguiente audio: "Commemorando el Cordobazo - Homenaje a Sarita." http://archivo.urem.net/rednosotras/A-Z/Audio_1_-_Commemorando_el_Cordobazo_Homenaje_a_Sarita.mp3 . En el mismo las compañeras del SINPECAF reivindican el legado de Sara Astiazaran.

3º Momento

A partir de lo trabajado hasta aquí, construir una narrativa en relación al tipo de participación de las mujeres en el Cordobazo y los motivos de su posterior invisibilización en la construcción histórica de dicho acontecimiento.

Tercera Clase: Cambios y continuidades en la(s) resistencia(s)

Propósitos:

- Desarrollar el pensamiento creativo a partir de generar ideas alternativas, diversos procedimientos, y variados resultados o soluciones ante una situación problemática de naturaleza abierta y en donde es posible plantear varias alternativas de solución y no sólo una.
- Comprender los cambios y continuidades en la participación y resistencia de la mujer en dos contextos socio-históricos diferentes.

1º Momento

Exposición dialogada recuperando la construcción del rol asignado a la mujer a mediados del siglo XX y en plenario se discutirán las siguientes preguntas: ¿Qué movimientos de mujeres conoces en la actualidad? ¿Qué



problemáticas dan origen al movimiento? ¿Qué estrategias de organización y visibilización utilizan? ¿Qué elementos simbólicos los identifican?

2º Momento

A partir de los conocimientos de los y las estudiantes, el/la docente presentará el caso del colectivo #NiUnaMenos que recupera algunas de las problemáticas que atraviesan a las mujeres en la actualidad.

Seguidamente, se realizará una lectura guiada del manifiesto del 3 de junio de 2015 que da origen al movimiento <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/3-de-junio-2015/> para visualizar el rol de la mujer en la actualidad, las resoluciones que encuentran a sus demandas y las formas de participación política, retomando lo trabajado en las clases anteriores en clave comparada.

3º Momento

Para la actividad de cierre e integración se propondrá la utilización del pensamiento creativo, para que los y las estudiantes puedan explorar, experimentar, generar distintas alternativas, inventar e imaginar utilizando diversos lenguajes para comunicar sus ideas.

En grupos, los y las estudiantes representarán y recrearán con diversos lenguajes los cambios y continuidades del rol de la mujer de ayer y de hoy, entendiendo sus contextos socio-históricos. Deberán finalmente compartirlo con sus compañeras y compañeros en el momento final de la clase.

Bibliografía

- CAVAROZZI, M. (1987): "Autoritarismo y democracia (1955-1983)" Buenos Aires. Centro editor de América Latina B. Política No. 1/21.
- BENEJAM, P. (1999): "Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales" Revista Iber, No. 21.
- BRENNAN, J. y GORDILLO, M. (2008): "Córdoba Rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social" De la campana Editorial, La Plata.
- EDELSTEIN, Gloria: "Formar y formarse en la enseñanza". Editorial Paidós. Buenos Aires, 2011.
- FINOCCIO, S. (1993): "Enseñar Ciencias Sociales". Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina.
- FULCHIERI, B. (2018): "El Cordobazo de las mujeres: Memorias". Córdoba. Ed. Las Nuestras.
- PAGÈS BLANCHI, J. (1997): "Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)". BENEJAM, Pilar / PAGÈS, Joan (coord.): Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO. Praxis. Barcelona,



----- (1998) “La formación del pensamiento social” En BENEJAM, Pilar / PAGÉS, Joan, Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE/Horsori, 152-164

----- (2007) “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. AVILA, R. M./LOPEZ, R./FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.): Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.

----- (2009) “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios,

PAGÉS BLANCH, J. Y SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2011): “Conciencia y tiempo histórico” y “Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal” respectivamente en “La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva escolar”. Ediciones Rosa Sensat, Barcelona.

SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010): La formación en competencias de pensamiento histórico, Revista Clio & Asociados. La Historia Enseñada / número 14. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.

TIRAMONTI, G. (2004): “La Trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.” Editorial Manantial, Buenos Aires.

Web grafías:

<http://encuentro.gob.ar>

<https://latinta.com.ar/2018/05/lo-personal-es-politico-participacion-mujeres-cordobazo/>

<https://www.eldiplo.org/notas-web/un-mundo-en-transicion/>



Movimientos sociales: Perspectivas y enfoques en los textos de historia para la enseñanza en el nivel medio

Roxana Inés, GUTIÉRREZ
Mónica Alejandra, OLIVERA

Esta propuesta de secuencia didáctica se ha diseñado para trabajar en la cátedra de Didáctica de la Historia. Pretende desarrollar y fortalecer el trabajo con las TICs como recurso en el aula ensayar la auditoría de manuales de secundaria, en tanto tarea propia de los docentes de Historia y realizar el análisis conceptual de la noción de movimientos sociales, (MS en adelante) y de nuevos movimientos sociales (NMS en adelante) desde diferentes perspectivas teóricas.

En este sentido, el tema de la secuencia: Movimientos sociales: perspectivas y enfoques en los textos de historia para la enseñanza en el nivel medio, es una oportunidad para abordar su tratamiento y analizar las maneras en que es considerado en los textos de secundaria.

La Didáctica de la Historia se configura como un lugar dentro de-en la carrera de profesorado que posibilita a los futuros profesores revisar reflexiva y críticamente los contenidos propios de la formación disciplinar y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica desde la perspectiva del que enseña³³.

Implica formularse nuevos interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obligan a aplicar los conocimientos adquiridos, tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, desafiar a la imaginación y creatividad, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en "el otro", para orientarlo en sus aprendizajes. Para llevar a cabo este proceso de descentración, es necesario dar el salto que permita pensar en el que aprende.

Y como también dice Ana Zavala (2008)

“debemos necesariamente volver a la capacidad teorizadora que tenga el sujeto de la práctica, porque de eso depende en buena medida la riqueza y tal vez la ‘eficacia’ de la reflexión. En este punto pueden resultar esenciales sus conocimientos históricos, sus apuestas historiográficas (así como sus

³³Andelique, C. M. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? Revista: Clío & Asociados (15): 256-269. UNLP, Buenos Aires.



propias repugnancias -prejuicios- y rechazos en la materia), sus percepciones acerca de la historia, de la enseñanza, del sistema educativo, de las teorías del aprendizaje, de la didáctica -por supuesto-, pero también del psicoanálisis, del marxismo, de la fenomenología, del cristianismo, al mismo tiempo que sus opciones sociales, políticas e ideológicas, entre muchas otras posibles. Estos saberes formales, catalogados como hemos visto en una clave afectiva según la cual cada sujeto cree más en unos que en otros (a pesar de saberlos a todos)³⁴ (Zavala, 2008, p.254).

La secuencia que presentamos es una ocasión más para continuar con el desarrollo de algunas habilidades necesarias en la profesión. En este punto revisamos dos cuestiones: la utilización de herramientas tecnológicas, de recursos; y el reconocimiento de los manuales en tanto aparecen como las fuentes más utilizadas en las aulas de secundaria.

Finalmente, y también como parte sustantiva de la formación de profesores, hay espacio para prácticas de reflexión didáctica, de análisis de los momentos, los contenidos y las actividades en clave de análisis didáctico.

Fase N° 1: Movimientos sociales, su proyección e importancia en la sociedad

Antes del primer encuentro en el aula se les solicitará a los estudiantes que recuerden y seleccionen información acerca de los movimientos sociales y/o de los nuevos movimientos sociales ocurridos en la historia, y con los que se contactaron en otras cátedras de la carrera o en fuentes -textos- que ellos abordaron por intereses personales.

ACTIVIDADES:

Iniciaremos el encuentro³⁵ dando lugar a las narrativas individuales o en parejas, que expresen las experiencias de conocimiento de los movimientos sociales que hayan traído para compartir.

A partir de los relatos, rescataremos los movimientos sociales considerados e intentaremos una primera caracterización, luego de completar un esquema que incluya: lugar y fecha, actores/sujetos, motivos/intenciones, organización, reclamos/conflicto, consecuencias/interpretaciones provisionarias (este ítem pretende dar lugar a explicaciones provisionarias teórico conceptual sobre los movimientos sociales expuestos, podrá relacionarse con teorías a posteriori)

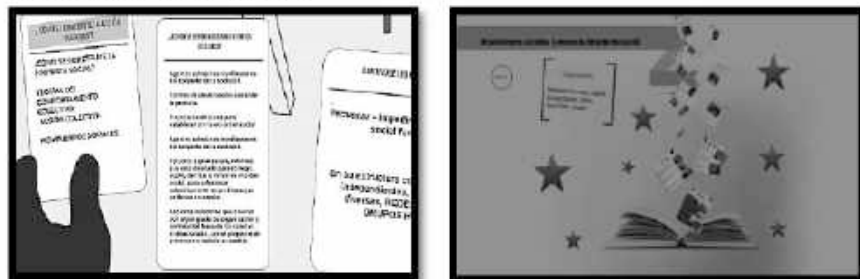
Luego, en forma conjunta proyectaremos y entregaremos para sus dispositivos celulares, dos presentaciones desarrolladas en Prezi.

³⁴Zavala, A. (2008): "La investigación práctica de la práctica de la enseñanza" en Clío y Asociados, La historia enseñada, n° 12, UNL, Santa Fe.

³⁵ El encuentro tiene una duración de tres horas reloj.



Los contenidos de las presentaciones en Prezi muestran los rasgos característicos que esperamos que los alumnos logren distinguir, para que en la siguiente actividad y en el cierre puedan tener en claro las cuestiones teóricas que marcan las diferencias y recurrencias en los MS y los NMSS: características, y su trascendencia a lo largo del tiempo, y como los ven reflejados en la actualidad.



37

A nivel conceptual se intentará construir el concepto de MS y de NMS, analizar las diferentes teorías desarrolladas con respecto a los movimientos sociales a partir de lo observado en la actividad inicial. No obstante, los estudiantes seguirán comparando las imágenes y teorías reflejadas en los Prezi. Analizarán ciertos personajes que aparecen en las mismas.

Es muy importante la guía de la lectura de los diferentes tipos de texto que se incluyen en las presentaciones: los de carácter informativo y los relatos referidos a actores sociales incluidos en las problemáticas abordadas, para que los alumnos los comprendan e interpreten en su complejidad. Un aporte enriquecedor de estos relatos es que tienden al desarrollo narrativo de su lenguaje, ya sea por medio del despliegue de su imaginación, como de los significados y sentidos que le atribuyen a las historias o vivencias que se narran.

Actividad de Cierre

Propuesta:

En el marco de una puesta en común, cada grupo comparte sus respuestas de la lectura y análisis de las imágenes trabajadas en cada Prezi y se procede a realizar las precisiones referidas a los datos correctos de cada imagen, concepto, video etc.

³⁶https://prezi.com/ged89h5_arw/movimientos-sociales/



³⁷<https://prezi.com/9zkwmbdp6dtc/movimientos-sociales-en-la-decada-de-los-60/>



Esto posibilitará a los alumnos tener un modelo, al que podrán, criticar, comparar, analizar, y realizar nuevas propuestas fundamentadas en su historial como “alumnos de nivel superior”.

Propuesta

Como actividad se le plantea recrear un relato posible de la época partiendo de información de una serie de textos.

Textos de dos Editoriales para ser analizados.	
Ficha N°1 Editorial SM	Ficha N°2 Editorial Santillana
Buenos Aires: SM, 2003- Título: Cronos 9 Ciencias Sociales- -3er Año. Básico	Historia del Mundo Contemporáneo
	
La autoría corresponde a Flores Fabián, Martínez Carina socióloga, Canedo Mariana Doctora en Historia, Siede Isabelino doctor en Ciencias de la Educación, entre otros.	La autoría corresponde a Luciano de Privitellio, Lucas J. Luchilo, Silvina I. Montenegro, Lilliana Cataneo, Alejandro Cattaruzza.
Índice: Capítulo XVII. La Argentina entre 1955 y 1-La Revolución Libertadora 1955-1958 Pág. 272 2-Los gobiernos civiles bajo la amenaza militar 1958-1966. Pág. 273 Fuentes de información Cultura y Sociedad durante la década de 1960. Pág. 282 Actividades. Pág. 284 Leer, escribir y hablar de Ciencias Sociales. Pág. 285 En síntesis. Pág. 286 Relatos. Pág. 287a actualidad. Pág. 270	Índice: Capítulo 20. Las transformaciones sociales 1-Jovenes y Viejos. Pág. 240 2-Caja de Herramientas. Análisis de Canciones. Pág. 243 Capítulo 21. La Argentina del Peronismo y el Antiperonismo 1.El conflicto social.Pág. 250 2.Luego del Cordobazo. Pág. 250 3.Pacto y Conflicto Social. Pág. 251



Realizada esta tarea se les indicará la lectura del contenido/información presente en los textos adjudicados a su grupo y se espera que comprendan las motivaciones de los/as actores/as del pasado a partir de actividades/preguntas como:

- ◆ ¿Quiénes son de esos actores sociales?
- ◆ ¿Qué razones los concentra con un mismo fin?
- ◆ ¿Por qué consideran que arribaron a esas situaciones?
- ◆ ¿Qué posición hubieses tomado si hubieras estado allí formando parte del colectivo? ¿Por qué?
- ◆ A partir de las teorías acerca de los movimientos sociales como interpretarías estos /este caso/s
- ◆ ¿Pueden realizar un cuadro con las principales teorías de los movimientos sociales?

Fase N°3 A

Primer Momento

Presentación del material con el que se trabajará para llevar adelante la secuencia didáctica.

En el libro de la editorial Santillana “Historia Argentina y el Mundo, la segunda mitad del Siglo XX”³⁸ e Historia del Mundo Contemporáneo³⁹. El cuadro siguiente nos muestra capítulo analizado, contenidos, expectativas, estrategias.

Recomendaciones didácticas: En este momento, el docente puede intervenir para solicitar que cada alumno lea la información que listó. A medida que exponen oralmente, puede realizar anotaciones en el pizarrón. Estos modos de intervención y las tareas propuestas a los alumnos promueven el desarrollo de procesos cognitivos tales como la observación, descripción, comparación y confrontación. Además, es importante que los docentes anticipen a sus alumnos que sus notas servirán como insumos para las actividades siguientes.

³⁸ ISBN 978-959-465227-4

³⁹ Privitello, Luciano: Historia del Mundo Contemporáneo. Desde la “Doble Revolución” hasta nuestros días. Editorial Santillana 2004.



Cap.	Expectativas de logro	Contenidos	Estrategias ⁴⁰
De las crisis de las hegemonías a la crisis de 1973	Comprender la influencia de la política exterior estadounidense en la economía y la política nacionales. Conocer las alternativas de la vida democrática argentina en los tiempos del gobierno militar, los movimientos sociales y la formación de grupos guerrilleros contrarios al régimen. Comprender el proceso que posibilitó el retorno a la vida democrática y los factores que contribuyeron a la vuelta del peronismo al poder.	Índice Onganía en la presidencia. El plan económico de Krieger Vasena. La Argentina y la Doctrina de la Seguridad Nacional. El movimiento obrero durante la Revolución Argentina. El Cordobazo. El surgimiento de la guerrilla. El gobierno de Levingston. Lanusse y la transición democrática. La presidencia transicional de Cámpora. La tercera presidencia de Perón. El pacto social. El gobierno de Isabelita. El Rodrigazo y el fin del gobierno peronista.	Elaboración de hipótesis y práctica de discurso argumentativo. Práctica de análisis.

Esta editorial posee cuadernillos para los docentes, impresos y que también pueden acceder a ellos en la red.⁴¹

El texto que se analiza es reciente, publicado en 2009, Milan Kundera, el escritor checoslovaco, reflexiona sobre la Primavera de Praga y el Mayo Francés.

Los autores del texto seleccionan fragmentos y luego hacen una propuesta de actividades en coordinación con textos que se encuentran en las páginas señaladas del libro.

En esta actividad se apunta a ampliar esa primera mirada sobre La Primavera de Praga y el Mayo Francés, por medio de su caracterización. Para ello se recurre a un texto de Milan Kundera.

⁴⁰ Cuadro de elaboración propia a partir del análisis de los índices y contenidos de la editorial Santillana.

⁴¹ <https://www.guiassantillana.com/secundaria/historia/>



Texto Nº1

[...] En septiembre de 1968 pude pasar unos días en París, traumatizado por la tragedia de la invasión rusa de Checoslovaquia, [...]

Durante aquellos días, debatimos largamente con un grupo de amigos franceses que emparentaban las dos Primaveras, la parisina y la checa, envueltas las dos en un mismo espíritu de rebelión. [...]

El Mayo del 68 de París fue una explosión inesperada. La Primavera de Praga, la culminación de un largo proceso que arranca del choque que había producido el Terror estalinista en los primeros años después de 1948.

El Mayo de París, conducido primero por iniciativa de los jóvenes, estaba impregnado de lirismo revolucionario. La Primavera de Praga se inspiraba en el escepticismo posrevolucionario de los adultos.

El Mayo de París era un cuestionamiento festivo de la cultura europea, vista como aburrida, oficial, esclerosada. La Primavera de Praga era la exaltación de esa misma cultura durante largo tiempo sofocada bajo la imbecilidad ideológica, la defensa tanto del cristianismo como de la negación libertina de toda creencia y, cómo no, del arte moderno (digo bien: moderno, no posmoderno).

El Mayo de París hacía gala de su internacionalismo. La Primavera de Praga quería devolver a una pequeña nación su originalidad y su independencia.

Gracias a un "maravilloso azar", estas dos Primaveras, asincrónicas, salidas cada una de un tiempo histórico distinto, se encontraron el mismo año en "la mesa de disección".

[En Praga] En el verano de 1967, irritados por el valiente congreso de la Unión de Escritores y considerando que el desafío había ido demasiado lejos, los años del Estado intentaron endurecer su política. Pero ese espíritu crítico había contaminado ya incluso a un comité central del Partido que, en enero de 1968, decidió dejarse presidir por un desconocido: un tal Alexander Dubcek.

Empezó la Primavera de Praga: con una gran sonrisa el país rechazó someterse al estilo de vida impuesto por Rusia; se abrieron las fronteras del Estado y todas las organizaciones sociales (sindicatos, uniones, asociaciones), en su origen creadas para transmitir al pueblo la voluntad del Partido, se independizaron y se convirtieron en instrumentos inesperados de una democracia inesperada. Nació un sistema (sin ningún proyecto previo, casi por casualidad) que carecía realmente de precedentes: una economía nacionalizada al ciento por ciento, una agricultura en manos de cooperativas, poca gente rica, poca gente pobre, la enseñanza y la medicina gratuitas, pero también: el final del poder de la policía secreta, el final de las persecuciones políticas, la



libertad de escribir sin censura y, por tanto, el florecer de la literatura, el arte, el pensamiento, las revistas.

Ignoro cuáles eran las perspectivas de futuro de aquel sistema; en la situación geopolítica de entonces, sin duda alguna eran nulas; pero ¿y en otra situación geopolítica? ¿Quién puede saberlo?... En todo caso, aquel segundo durante el que existió ese sistema, aquel segundo fue soberbio. [...]

Kundera M. "Sobre las dos grandes Primaveras y los Skvorecky". En Un encuentro. Barcelona. Tusquets, 2009.

Disponible en:

<http://www.elcultural.es/versionpapel/LETRAS/25225/ReencuentroconMilanKundera>. Consultado el 04/01/2017

Actividades:

- 1) Leer en los capítulos del libro la información referida al Mayo Francés y a la Primavera de Praga.
- 2) Si en el capítulo 9, investigaste quién es Milan Kundera, sabrás que fue uno de los intelectuales que enfrentaron al régimen de Novotny que se exilió en París. ¿Qué rescatas de la Primavera de Praga en este texto?
- 3) Profundicen investigando en libros o en internet, lo que sabes de ambos episodios. Repasa la comparación de Kundera de ambas primaveras: brinda ejemplos.

Texto N°2

El Conflicto Social

[...]

Hacia 1968 la tensión social creció a causa de algunos de los efectos del plan económico y también debido a la radicalización de las posiciones de ciertos grupos políticos y sociales. Los sectores juveniles, en particular los estudiantes universitarios, y los obreros alineados con las posiciones llamadas combativas, fueron los protagonistas más destacados de una protesta social que se extendió a partir del movimiento que estalló en Córdoba en 1969, conocido como el **Cordobazo**.

En esa oportunidad, una gran movilización popular, cuyo núcleo estaba formado por obreros y estudiantes, se hizo dueña de la ciudad de Córdoba por un día, luego de desbordar a la policía y hasta la intervención militar. En la misma época apareció como un nuevo fenómeno la violencia política, cuyos protagonistas, fueron los **grupos guerrilleros**, que desde 1970, se convirtieron en actores importantes del proceso político.



Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que esta radicalización no era un fenómeno estrictamente argentino: las revueltas estudiantiles estallaban también en Europa y en los Estados Unidos, y el conflicto social, y las luchas por la liberación nacional en los países del llamado Tercer Mundo sacudían el horizonte internacional.⁴²

[...](De Privitellio y otros, 2004, p.250)

Actividades:

Comparte con el grupo la lectura del texto seleccionado N°2 y responde:

- ¿Qué vínculos identifican entre algunos hechos internacionales y de nuestro país con el problema enunciado como relevante sobre la violencia política en las prácticas sociales de la época de los '60 y '70 en la Argentina?
- ¿Qué conceptos claves identifican en el texto según la lectura del grupo?
- Leer la pág. 250 del manual Santillana (2004) y observar que actividades propone.

Dentro de los NMS la editorial Santillana propone el “El origen de los piqueteros”

Un aspecto central de los nuevos es su crítica a la modernidad MS capitalista, aunque van más lejos al separarse también de la tradición socialista y sobre todo oponiéndose a todo tipo de opresión.

Según Boaventura e Souza Santos (2001):

La novedad más grande de los NMSs reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida por el marxismo. Al identificar nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, y ni siquiera son específicas de ellas, como son la guerra, la polución, el machismo, el racismo o el productivismo; al abogar por un nuevo paradigma social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material...⁴³ (Boaventura de Souza, 2001, p.178)

El origen de los piqueteros

El siguiente texto relata el nacimiento de una forma de protesta social que en los últimos años fue haciéndose cada vez más habitual como forma de reclamo a las autoridades.

⁴²De Privitellio L., Luchilo L., Montenegro S., Cataneo L., Cattaruzza A., 2004. Historia del Mundo Contemporáneo. Ed. Santillana. Pág. 250.

⁴³Boaventura de Souza Santos. Los nuevos movimientos sociales., en *Osa!*, septiembre, 2001, p. 178.



[...] En junio de 1996, miles de habitantes de las localidades vecinas de Cutral C6 y Plaza Huincul (provincia del Neuquén) bloquearon las rutas de acceso al área durante 7 días y 6 noches. Los piqueteros, como se denominaron los manifestantes en las barricadas, reclamaban "fuentes de empleo genuinas", rechazaban la intervención de las autoridades democráticas y de otros políticos locales (los acusaban de "falta de honestidad" y "arreglos poco claros") y demandaban la presencia del gobernador para discutir sus reclamos. La impresionante cantidad de manifestantes (20.000, según la mayoría de las fuentes) hizo retroceder a las tropas de la Gendarmería Nacional (enviadas por el Gobierno Nacional). El 26 de junio, el gobernador Sapag accedió a cada una de las demandas en un acuerdo firmado con la recientemente formada Comisión de Piqueteros. La pueblada constituye también otro evento extraordinario en la Argentina democrática: las tropas retrocedieron en aparente derrota, y las autoridades cedieron (formalmente, al menos) a las demandas populares. [...]

[...] Cutral C6 y Plaza Huincul se originan y desarrollan a partir de la actividad petrolera. Desde sus comienzos en 1918 y 1933 respectivamente, ambas ciudades crecieron al ritmo (y se volvieron altamente dependientes) de los beneficios provistos por la extracción de petróleo y las actividades de la compañía estatal YPF. Al descubrimiento del "oro negro" en la región, le siguieron su ocupación territorial y el asentamiento poblacional, ambos llevados a cabo bajo auspicio estatal. El rápido crecimiento demográfico de las dos ciudades refleja la expansión de las actividades de YPF: entre 1947 y 1990, el total de la población aumentó de 6.452 a 44.711 habitantes, un crecimiento demográfico impresionante bajo cualquier estándar.

El estado de bienestar representado por YPF otorgaba a sus obreros salarios más altos que el promedio nacional, viviendas modernas servidas por el mismo personal de la empresa, acceso a un excelente hospital, obra social y vacaciones pagas. El bienestar de YPF se extendía más allá de los límites de la empresa: toda la vida económica y social de la región estaba dinamizada por su presencia: barrios enteros, tendidos de luz y cloacas, un hospital moderno, un teatro y un centro deportivo.

En menos de 2 años, un sistema económico y una forma de vida que duró más de 4 décadas se hicieron trizas. La privatización de YPF fue sancionada por el Congreso de la Nación el 24 de septiembre de 1992 y al poco tiempo, los devastadores efectos se hicieron sentir en ambas comunidades. YPF no solo redujo su personal de 4.200 operarios a 600, en menos de un año [...], sino que dejó de ser la empresa-bienestar alrededor de la cual giraba la vida de ambas ciudades; se convirtió en una industria de enclave conducida bajo premisas estrictamente capitalistas.



[...] En Cutral C6, el 30% de la población económicamente activa (25.340 habitantes) estaba desempleada en 1997. En la actualidad, más de la mitad de la población de ambas ciudades vive debajo de la línea oficial de pobreza [...]. 44

Actividad:

Investigar en libros o en internet sobre la economía argentina de la década de 1990 y caracterizarla:

- 1- ¿qué tendencias económicas la definían? ¿Qué consecuencias tuvieron en el mundo del trabajo en nuestro país?
- 2- Buscar la definición de pueblada: ¿por qué los hechos de Cutral C6 pueden definirse así? Te sugerimos ampliar la información sobre estos episodios.
- 3- Buscar la definición de piquete y piqueteros e investiga por qué los pobladores se definieron así. A partir de esos hechos, investigar cómo fue evolucionando esta modalidad de protesta social: ¿se intensificó?, ¿se alteró en su modalidad?, ¿por qué cree que ocurrió esto? Fundamente tu respuesta.

Fase N°3 B

En esta fase las profesoras proponen analizar los textos incluidos en el cuadro Anexo N°1. Textos que corresponden a seis editoriales que han sido trabajadas a lo largo de los años en las escuelas secundarias de nuestro país.

Actividad:

- 1) Lectura grupal de los textos propuestos.
- 2) Las docentes guiarán a los alumnos de Didáctica de la Historia del profesorado en Historia a realizar un análisis crítico de como las editoriales presentan los movimientos sociales, asociados o no a las prácticas de quienes gobiernan. Agregar los comentarios grupales en el cuadro.

⁴¹AUYERÚ J. "Repertorios insurgentes en la Argentina contemporánea". En *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* N.º 15, Flacso Ecuador, enero de 2003, pp. 44/61. Disponible en: http://www.flacso.org.ec/docs/i15_ayuro.pdf



Cuadro Anexo N°1 Fichas de Textos de seis (6) Editoriales		
Ficha n°1 Título: Una historia para pensar moderna y contemporánea la Argentina en el largo siglo XIX.		
Formato:	Libro	
Publicación:	Buenos Aires: Kapelusz, 2010	
	Edición: 1ª ed. 6 reimpresión	3er.año Básico
Ficha N°2 Título: Cronos 9 Ciencias Sociales		
Formato:	Libro	Editorial: SM
Publicación:	Buenos Aires: SM, 2010	3er. Año Básico
Ficha N°3 Título: Historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días)		
Formato:	Libro	
Publicación:	Buenos Aires: Santillana, 2015	
Ficha N°4 Título: Ciencias Sociales. Historia 7		
Formato:	Libro	
Publicación:	Buenos Aires: Editorial: A Z EDITORA. Año 1997.	
Ficha N°5 Título: Historia de la Argentina		
Formato:	Libro	
Publicación:	Buenos Aires. Editorial: TROQUEL - BUENOS AIRES - 1982.	
Ficha N°6 Título: Historia. La Argentina Contemporánea (1852.1999)		
Formato:	Libro	
Publicación:	Buenos Aires. Editorial: AIQUE. Año 2003.	3° año Secundaria Básica.

A la actividad se adjunta un ejemplo que les posibilite realizar un análisis crítico e integral de las editoriales.

La propuesta de guía para la auditoria de los textos “Cronos” sería una serie de posibilidades:

- ✚ ¿a su consideración es claro el índice para ubicar los temas y actividades propuestos por el texto?
- ✚ En la página 227 figura un párrafo referido a aprender a estudiar Ciencias Sociales: El análisis de los conflictos sociales. ¿usted considera que las actividades propuestas son acordes a la edad de los adolescentes que deben realizar estas propuestas?



- ✚ En relación a la imagen que se muestra en el margen superior, luego, ¿es utilizada en las actividades o no?
- ✚ Se presenta en el centro un cuadro con una serie de actividades que debe realizar el alumno (recuadro azul) ¿Considera que hay una guía que permita al adolescente realizar las actividades?, por ejemplo ¿indica el libro los links donde puede ampliar información?
- ✚ El aporte de la imagen evidencia cuidado en la pertinencia con los contenidos que se tratan. En los tópicos de la secuencia didáctica elegidos como casos que ilustran el tema, ¿El contenido suele ser introducido con imágenes?
- ✚ ¿Cómo se presentan los contenidos en los textos? Que utilicen una terminología adecuada, que las actividades sean de acuerdo a los contenidos propuestos y que la evaluación lleve a aplicar lo aprendido para verificar un aprendizaje significativo (Solarte, 2010).

El propósito de esta fase es que los alumnos a partir de la fase n^o1 donde han incorporado las diversas teorías de los movimientos sociales y las características de los mismos. En esta actividad se pretende lograr que en forma gradual puedan establecer permanencias, rupturas, diferencias, plantear omisiones en ciertas editoriales. Actividades, que cada uno en su carpeta de trabajo, redacte un texto o una red conceptual, que explique cuáles fueron los principales cambios que produjeron los movimientos sociales; brindándoles la posibilidad de elegir el movimiento con el que se sientan más identificados o movilizados a partir de situaciones particulares específicas.

En esta fase se desarrollará un intercambio de propuestas, ideas, y saberes entre los estudiantes con las guías proporcionadas por las docentes

Se busca que los alumnos logren diferenciar los cambios en las producciones de textos y en especial en el año 1993, cuando se produce la Reforma Educativa y se sanciona la Ley Federal de Educación, y posteriormente nuevos diseños curriculares que desde lo discursivo colocaron a la escuela como uno de los pilares fundamentales en la construcción de la democracia en Argentina a las nuevas generaciones (Morras y Pappier, 2008). Estos cambios se verían claramente años después al incorporarse autores – investigadores – académicos a la escritura de los libros de texto con un mayor pluralismo de visiones y relatos sobre el pasado, incluyendo el pasado reciente que hasta ese momento ocupaba muy poco espacio en los libros de texto (De Amézola, 1999 y 2003).

En coincidencia con Pappier Viviana “Ya en esta etapa podemos tomar por ejemplo de este relato emergente el trabajo de Luchillo editado por



Santillana en 1995 donde analiza la ilegalidad de la represión, habla de terrorismo de estado y planificación sistemática de la represión, al mismo tiempo que reconceptualiza la figura del desaparecido ampliándola y considerando que eran opositores que buscaban otro orden social, aunque no se asocie directamente con las organizaciones armadas.”⁴⁵

Finalmente, en esta fase se desarrollará un intercambio de propuestas, ideas, y saberes entre los estudiantes con las guías proporcionadas por las docentes. Se propone una lectura compartida en clase con instancias individuales y grupales; sistematización de la información y conceptualización con aportes de los estudiantes. Representación gráfica de las periodizaciones abordadas, con las características específica de cada uno de ellos.

Fase N°4 Integral: Diseñar Secuencias Didácticas

El enfoque elegido desde el concepto de utilización y aprovechamiento, incluye una mirada sobre la intencionalidad y el modo de aprovechar los recursos, que atienden a un proceso histórico, que por un largo periodo fue omitido o tratado de una forma parcial, lo que permite vislumbrar una nueva racionalidad que se impone al abordar los mismos desde una mirada diferente.

La selección de este criterio responde, por un lado, a la mirada teórica metodológica, y por otro lado a que su formulación permite a los alumnos de la cátedra de Didáctica de la Historia, crear sus secuencias con sustento teórico y un mejor aprovechamiento de recursos, que pueden ser reemplazados, resignificados y complementados con recursos propios de su localidad o provincia.

De acuerdo a estos lineamientos teóricos y metodológicos desarrollados y a las observaciones realizadas se propone retomar los Prezi analizados en la primera fase y realizar en forma grupal otros donde la impronta del grupo este presente, dejando en el alumno un puente hacia nuevas realizaciones inéditas que logren focalizar el interés de sus futuros alumnos.

Luego de realizada esta actividad analizaremos el cuadro que presenta la cada fase. La propuesta es realizar un nuevo cuadro con los aportes que

⁴⁵<http://www.alethcia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/pdfs/Pappier-ok.pdf> Pág. 10



cada uno de los alumnos. Pueden marcar permanencias o reformular según consideren la secuencia didáctica, utilizando fuentes, textos, videos, imágenes y todos los recursos con los que trabajaron en el momento de la auditoria de texto. La utilización de los recursos debe ir acompañada de una justificación que dé cuenta los aportes heurísticos y epistemológicos.

Fases de desarrollo de las actividades propuestas:

Fase N°1	En la primera etapa se trabajará con los conocimientos previos de los estudiantes de Cátedra Didáctica de la Historia. Se les entregará dos presentaciones en Prezi que contienen información de las diversas teorías de los movimientos sociales. Junto al Prezi se le entregará el link de acceso a una guía de trabajo en grupo donde pueden seleccionar los movimientos sociales objeto de estudio, realizar un análisis de los movimientos sociales seleccionados teniendo en cuenta aspectos como: 1) Identidad del Movimiento; 2) Opositor; 3) Proyección; 4) Estrategias; 5) Seleccionar aproximaciones teóricas señaladas por el material proporcionado y hacer un análisis del movimiento haciendo uso de sus postulados.
Fase N°2	Desde la cátedra se les propone a los alumnos de Didáctica de la Historia auditar textos de diferentes editoriales del nivel secundario. Las docentes les proporcionarán un ejemplo comparativo de auditorias realizadas a dos editoriales con el propósito que los alumnos puedan analizar los movimientos sociales de dos diferentes perspectivas. Promover el análisis de la acción social para valorar la participación de los movimientos sociales en la construcción de un sistema democrático.
Fase N°3	Una vez concretada la actividad de la fase n° 2 se les proporcionará un cuadro con seis editoriales que han sido trabajadas a lo largo de los años en las escuelas secundarias de nuestro país. Con una perspectiva tendiente a revisar como las editoriales presentan los movimientos sociales, asociadas o no de las prácticas de quienes gobiernan y ante lo cual se propone pensar desde otro punto de vista de cómo realizarían ellos una propuesta didáctica.
Fase N°3a	
Fase N°3b	En esta fase se desarrollará un intercambio de propuestas, ideas, y saberes entre los estudiantes con las guías proporcionadas por las docentes.
Fase N°4	Se integrarán los contenidos trabajados para pensar, diagramar y planificar secuencias didácticas en torno a los movimientos sociales. Las que serán presentadas como producciones grupales.



El Análisis Didáctico

A finalizar la secuencia y antes de la presentación de las propuestas de los estudiantes, se abrirá un espacio de reconstrucción de cada fase en clave de análisis didáctico. Se revisarán las macro decisiones y las micro decisiones. Para posibilitar el trabajo las docentes y los estudiantes contarán con la versión escrita de la secuencia diseñada, con los registros de los encuentros (que habitualmente se realizan) y con las producciones. La producción es un cuadro que contiene para cada fase los segmentos que se identifican, los contenidos, las intencionalidades, el formato didáctico, el desafío cognitivo para los estudiantes (Edelstein, 2000)⁴⁶ el cuadro pasa a ser un insumo de trabajo para el taller de la cátedra⁴⁷.

Bibliografía

- Aróstegui, J.** (2001). "Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)", en *rev.Sociohistórica*, n° 9-10.
- De Amézola, G.** (2008): *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Libros del Zorzal, Buenos Aires. Carrizales Retamosa, C. (1992)
- Edelstein, G. y Coria, A.**(1995). *Imágenes, imaginación, iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Edelstein, G.** (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. (M. y. Dávila, Ed.) IICE (17)
- Fontana, J.** (1997). *Introducción al estudio de la historia*, Barcelona, Ed. Crítica.
- Funes, A. G. y Pagés, J.** (2010). "Enseñanza de la historia y socialización política" en *Rev. Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Ed. Alejandria, APEHUN, Noviembre, n° 8.
- La Capra, D.** (2009). "Resistiendo al Apocalipsis y repensando a la historia" en Mudrovicic M. I. (ed.), *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*, ed. Prometeo libros, pp. 35-60.
- Lerner, D.** (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina J. y otros (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.

⁴⁶Edelstein, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. (M. y. Dávila, Ed.) IICE (17)

⁴⁷ El taller no se detalla en este escrito porque forma parte de otro espacio destinado al análisis didáctico de tres secuencias didácticas de Didáctica de la Historia.



-Zavala, A. (2008): "La investigación práctica de la práctica de la enseñanza" en *Clio y Asociados, La historia enseñada*, n° 12, UNL, Santa Fe.

Manuales digitales:

-Auyero J. "Repertorios insurgentes en la Argentina contemporánea". En *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* N.º 15, Flacso Ecuador, enero de 2003, pp. 44/61. Disponible en: http://www.flacso.org.ec/docs/i15_auyero.pdf

-Becerra Valdivia, K. y Carrasco, P. (2015). *Movimientos Sociales y Sanción Administrativa: Castigos a la Sociedad Civil por Manifestarse*. *Movimientos Sociales*. Biblioteca Digital INDH. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n22/n22a7.pdf>

Kundera M. "Sobre las dos grandes Primaveras y los Skvorecky". En *Un encuentro*. Barcelona. Tusquets, 2009.

Disponible en [http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/25225/Reencuentro con MilanKundera](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/25225/Reencuentro%20con%20MilanKundera).

-Pavlečić, Mónica y otros. (2017). *Historia Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo xx*. Recursos para el docente. Digital recuperada de: <https://www.guiassantillana.com/secundaria/historia/>. Pág. 31

Manuales citados

-Astolfi, José (1982). *La Argentina y el mundo hasta nuestros días*. Buenos Aires: Kapelusz

-Cosmelli Ibañez, José (1980). *Historia 5. Instituciones políticas desde 1810*. Troquel. Buenos Aires.

-Bustanza, Juan Antonio (1990). *Instituciones políticas y sociales: Argentina y América*. Buenos Aires: AZeta.

-De Privitellio L., Luchillo L., Montenegro S., Cataneo L., Cattaruzza A., 2004. *Historia del Mundo Contemporáneo*. Ed. Santillana. Pág. 250.

-Miretzky, María (1988). *Historia 3. La organización y el desarrollo de la Nación Argentina y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Kapelusz.

-Luchillo, L. (1995). *Historia Argentina*. Buenos Aires: Santillana.

-Rins, Cristina y Winter, María Felisa. (2000). *La argentina. Una historia para pensar*. Buenos Aires. Kapelusz.



De lo dulce a lo amargo. Enseñar la trascendencia de la lucha obrera tras el cierre de los ingenios tucumanos

Verónica, HUERGA
María Laura, SENA
Ana María, CUDMANI

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se produjo en Tucumán un importante desarrollo de estudios académicos y publicaciones que tratan sobre el cierre de ingenios tucumanos en 1966 durante el Onganía; los historiadores analizan el contexto en que se tomó la decisión, sus objetivos y principalmente sus repercusiones. Podemos afirmar que se produjo una verdadera catástrofe económica y social. La situación de crisis generalizada se materializó en levantamientos populares entre los que se encuentran los llamados “Tucumanazos”.

No siempre los estudios académicos llegan a las aulas de Ciencias Sociales. Sabemos que existen diferencias entre la *“Historia Investigada”* y la *“Historia Enseñada”*, *“la Historia escolar”*, considerada una producción socio cultural e histórica (Jara, 2017, p. 44).

Nuestra propuesta busca establecer un nexo entre los desarrollos historiográficos y la enseñanza, en el marco del espacio curricular “Trabajo y Ciudadanía” en 6to año de una escuela secundaria. El propósito es brindar una oportunidad para que los estudiantes, a través del estudio de nuestra historia reciente, reconozcan las relaciones de poder que se establecen según las identidades de los sujetos y de los grupos, de sus intereses y necesidades; identifiquen procesos históricos de luchas, marchas y contramarchas en la consecución de derechos humanos vinculados al mundo del trabajo y la ciudadanía. Para ello, y entre otras actividades, se realizará un trabajo de acercamiento a la situación vivida en el Ex Ingenio San José, próximo a la institución. Cabe aclarar que la localidad donde se encuentra la escuela (Yerba Buena) es una zona muy polarizada desde lo social y económico; el alumnado de la escuela proviene de zonas vulnerables. Intentaremos, entonces, poner en discusión este presente.

Anclamos nuestra propuesta en la historia desde abajo, en la búsqueda de una aproximación a las palabras del pueblo. A través de la utilización de algunas herramientas de historia oral propondremos a los estudiantes que descubran, investiguen y se involucren desde el presente, que



logren conocimientos que les permitan comprender los movimientos sociales, su memoria colectiva, su proyección a la actualidad, en la búsqueda de futuros posibles más justos.

Nuestras aulas son heterogéneas y por ello, la propuesta de enseñanza pretende respetar la diversidad, ofreciendo actividades variadas que puedan despertar el interés de los estudiantes, respetando sus tiempos de producción y aprendizaje.

La secuencia didáctica está estructurada en cuatro momentos, que abarcan siete encuentros en total.

SECUENCIA DIDÁCTICA. PROPÓSITOS

- Brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen una conciencia histórica que les permita cargar de sentido el presente conflictivo de su entorno, en el que prevalecen la pobreza, la desigualdad y la falta de oportunidades en el mundo del trabajo.
- Otorgar un espacio de centralidad a la Historia local y cercana.
- Comprender hechos históricos (generalmente poco analizados en clases) como el cierre de los ingenios tucumanos y sus consecuencias.
- Potenciar la participación activa en la búsqueda de saberes, a través de la utilización de herramientas provistas por la Historia desde abajo y la Historia oral.

1º MOMENTO. PRESENTACIÓN DE LA TEMÁTICA A INVESTIGAR. (Una clase)

Tucumán es Azúcar.

Caña de azúcar, zafra, zafreiros, surcos, ingenios, obreros, trabajadores golondrinas, propietarios de la tierra, dueños de ingenios, “el familiar”, explotación, vales, luchas, sindicatos, federaciones, huelgas... Y muchos conceptos más surgen asociados a Tucumán y a la industria azucarera.

El objetivo principal de la actividad que presentamos es que los estudiantes expresen sus conocimientos previos sobre el tema y a partir de los mismos inicien caminos de investigación acerca de la importancia de la producción azucarera en la provincia de Tucumán, la situación de los obreros, los movimientos sociales que protagonizaron, estableciendo vínculos entre pasado y presente.

Como recursos presentaremos un video y un documento. La idea es que el video pueda visualizarse en la clase, tiene una duración de 14 minutos y presenta en forma sencilla características básicas de la producción azucarera. El documento que se utilizará es una versión libre y sintética elaborada por nosotras, a partir de un capítulo del libro “Tucumanazos”, de Silvia Nassif.



Video: 06 Región Noroeste La producción azucarera II serie Horizonte. Geografía. Canal Encuentro.

https://www.youtube.com/watch?v=L0ZVy7UNw_M

Documento:

Versión libre y sintética de: Nasci, S. (2012) Tucumanazos. Una huella histórica de luchas populares. 1969-1972. Capítulo II. Tucumán: catástrofe social y resistencia. La formación económica y social en la provincia. Azúcar y clases sociales.

El clima de la provincia de Tucumán favorece el cultivo de la caña de azúcar; se conoce que era cultivada ya en la época colonial (1648) y durante los siglos XVII y XVIII los jesuitas tuvieron plantaciones, principalmente en Lules.

Ya en el siglo XIX, la llegada del ferrocarril (1876) favoreció el desarrollo de una industria azucarera moderna, que permitió la ampliación del mercado. Se contó con medidas proteccionistas por parte del gobierno liberal-conservador.

La estructura social tucumana se modeló alrededor del desarrollo de la agroindustria azucarera: dueños de ingenios, cañeros, obreros industriales y rurales. En cada uno de estos sectores sociales existían contradicciones, diferencias y tensiones. Existían pequeños, medianos y grandes propietarios. A diferencia de los ingenios de Salta y Jujuy, la materia prima era provista mayoritariamente por los campesinos cañeros, agremiados en UCIT (Unión Cañeros Independientes de Tucumán) para defender el precio de la caña y las presiones de los grandes industriales.

La producción azucarera estaba distribuida en una gran cantidad de propietarios industriales. Hasta 1966 existían 27 ingenios. Eran propiedad del ingenio la proceduría, la escuela, el hospital, hasta las casas de los trabajadores, lo que evidenciaba una relación paternalista entre los patrones de los ingenios y los trabajadores. Estos resabios pre-capitalistas se mantuvieron a pesar de que desde inicios del siglo XX fue prevaleciendo el trabajo asalariado.

La agroindustria azucarera generó núcleos poblacionales, pueblos y ciudades; en cada uno de ellos se organizaba la vida cotidiana de los pobladores: campesinos cañeros, comerciantes, asalariados y profesionales.

Podemos distinguir cuatro grupos entre obreros de la industria azucarera: los que trabajaban en la fábrica de manera permanente, los trabajadores fabriles estacionales (ocupados en la época de la zafra), los trabajadores agrícolas estables, los trabajadores agrícolas estacionales (peladores y cortadores de caña ocupados en época de cosecha). Los obreros del surco y de la fábrica estaban agremiados en la misma federación, su acción fue conjunta.

Desde los primeros años del siglo XX los obreros azucareros iniciaron una tradición de lucha por sus derechos: supresión del pago con vales en la proceduría, pago en moneda nacional, aumento salarial. En 1944 se agruparon en la FOTIA, Federación Obrera Tucumana de la Industria del Azúcar, que se



convirtió en uno de los actores fundamentales de la política de la provincia. Es importante destacar que fue una de las federaciones que contó con mayor número de trabajadores sindicalizados a nivel nacional y que participó activamente en las movilizaciones populares del 17 de octubre de 1945.

El 21/08/1966 Salimei, ministro de economía de Onganía, anunció mediante el decreto 16.926 el cierre de 7 fábricas azucareras tucumanas y la reducción de producción de azúcar. Los ingenios fueron intervenidos con el apoyo de la Gendarmería y la Policía provincial. El cierre de 11 de los 27 ingenios ocasionó una verdadera catástrofe económica y social en Tucumán.

Actividades:

- Seleccionen los conceptos que consideren más importantes para explicar/comprender la importancia del azúcar en nuestra provincia. ¿Pueden definirlos? Relaciónenlos en una red conceptual.
- Investiguen sobre las condiciones laborales de los obreros del azúcar a inicios del siglo XX. Relaciones con el mito del Familiar. ¿Era posible la lucha individual? Fundamenten.

SEGUNDO MOMENTO: RECONSTRUCCIÓN DE LO LOCAL: EL INGENIO SAN JOSÉ. AUGE Y CRISIS. (Dos clases)

El ex ingenio San José se encuentra en la zona cercana a la escuela en la que se pondrá en marcha la secuencia que presentamos. Hoy, en la propiedad que fue del Ingenio, se realizan actividades de la Sociedad Rural de Tucumán. En la imponente casona principal se organizan eventos de lujo y en parte de los galpones, la célebre Expo-Tucumán. Ese polo de trabajo y producción perdió sus rasgos principales...su identidad.

La finalidad de la propuesta, en este segundo momento, se orienta a que los alumnos puedan indagar en lo cercano para reconstruir, desde lo espacio-temporal, los momentos por los que pasó este gigante dormido desde su auge productivo hasta su crisis y posterior cierre. Las múltiples voces que aparecerán en este recorrido les brindarán una mirada más amplia sobre la construcción de la Historia o las historias. La localización espacial permitirá además encontrar una cercanía con su propia historia, la de sus familiares y vecinos. Para realizarla se llevarán a cabo las siguientes actividades que proponemos desarrollar en dos clases.

1º clase:

Para un primer acercamiento al tema se presentará un video realizado por el diario la Gaceta, de 4 minutos de duración. En él diferentes voces relatan con nostalgia lo que les queda en la memoria, lo que significó para su vida el Ingenio que perdieron... no cuestionan, solo expresan las realidades que vivieron en lo personal. De esta manera se pretende partir de lo más



simple para ir abordando poco a poco la complejidad de los procesos en estudio. Quizás al final del proyecto puedan ver el mismo video y realizarle una crítica.

https://www.youtube.com/watch?v=n29gwR_lY6M

Luego se realizará una visita a la zona del ex ingenio. Allí se escribirá parte de su bitácora para este proyecto. Los estudiantes divididos en grupos realizarán distintas actividades como registros fotográficos sobre las características que tiene la construcción en la actualidad y rastros de la Historia que llegaran a encontrar. También recorrerán la zona preguntando a los vecinos del lugar para ver si saben de la existencia del ex ingenio, sondear en la memoria de aquellos vecinos que estuvieron de alguna manera vinculados a él, visitar la comuna para encontrar planos, normativa y disposiciones referidas al ingenio y a las instituciones que constituían una red a su alrededor: iglesia, escuela, centro sanitario etc.

Al finalizar la visita se guiará a los estudiantes en la elaboración de algunas conclusiones; cada grupo contará brevemente lo que observó y registró. De esta manera consideramos que se podrán reconstruir algunas relaciones en torno a la vida cotidiana de la gente del lugar, observar los rasgos del pasado en el presente, su distancia o cercanía.

2º Clase

La clase comenzará con los alumnos como protagonistas incentivándolos para que puedan expresar dudas, ideas, opiniones e inquietudes que surgieron después de la visita al ex Ingenio.

A continuación se trabajará en forma grupal con la lectura y comprensión de textos de producción científica, documentos y relatos del dueño del Ingenio, de los obreros, vecinos, etc. Continuando la estrategia de la diversidad a cada grupo se le asignará un texto diferente para que al compartirlos, después de su análisis, cada pieza empiece a encajar en ese rompecabezas histórico. La selección de fuentes se realizó observando contrastes de voces y miradas, del pasado y presente, de las dos caras del municipio, donde San José fue la que quedó relegada.

Documentos

Testimonio de uno de los propietarios del Ingenio San José, José Frías Silva en entrevista para el diario Primera Plana. En Nassif, S. (2016). Tucumán en llamas. El cierre de ingenios y la lucha obrera contra la dictadura (1966-1973). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras.



“...Nuestro personal era muy adicto a la empresa, con muchos años de servicio. Yo me crié al lado de ellos; hasta les vendí sus casas, con muchas facilidades, a larguísimo plazo, porque me parecía importante hacerlo. Algunos de ellos habían trabajado con mi padre y con mi abuelo, y nuestra relación era de mutua confianza: los obreros estimaban nuestra capacidad para dirigirlos y guiarlos. Además de sus salarios y de la vivienda, les dábamos un buen servicio asistencial médico y leche gratis y atención hospitalaria; no forzados por las leyes, sino desde mucho antes de que fuera una obligación. Toda la vida he vivido en el Ingenio, éramos con ellos como padres e hijos”.

Consignas para comprender más allá de las palabras:

- 1) ¿Con qué figura representa la relación patrón-obrero? Con ello ¿En qué posición se coloca el patrón? De superioridad/igualdad/inferioridad.
- 2) ¿Qué elementos menciona como parte de lo que se les daba a los obreros? ¿Consideran que lo hacían como parte de una ampliación de derechos para los obreros/como dádivas/por obligación/para tener más poder sobre ellos? Justifiquen.

Testimonio de un obrero del Ingenio San José en Silva, M. y Barbieri, M. Narrar experiencias traumáticas e interpretar lo social. Una historia de vida en torno al cierre de ingenios en Tucumán. (Inédito)

“Vamos a empezar con la patronal, cómo era con el pueblo y los obreros. Ellos tenían una conducción no digamos autoritaria pero... (Pausa), cómo podríamos decir eh, he... estar bajo la conducción del dueño del Ingenio, tenerte a vos, a mí como propios, vos trabajas porque yo te doy trabajo y vos vas a hacer lo que yo te diga... será eso no sólo en el trabajo sino en la vida familiar. Los tipos te hacían una pieza, una cosa de dos metros por un metro y ahí vivía toda la familia. Porque uno ¿qué hace cuando se casa? Al menos 2 habitaciones... los hijos no viven con los padres, vive en piezas separadas... acá no, íbamos todos juntos, no había hospitales, etc... eso lo fuimos conquistando”.

“(...) La nueva comisión del gremio, hace que se dé un paso importante en lo reivindicativo, se avanza con las escuelas, la salud... se exige mayor atención para las familias... a la empresa para que cree un hospital, que es lo que se hace después. Aunque al principio no fue completo, los Frias Silva sacan una familia de una casa de hechos y ponen el hospital, tenía un médico, partera. Lo paga el Ingenio (...). Después se mejora y tiene hasta internación bancada por el Ingenio. Hablamos de 1.963. Cuando cierra en el 67, el gremio queda para obreros del surco, luego desaparece; la otra dictadura hace calles donde estaba el gremio le saca todo lo que tenía el gremio”.

Consignas para comprender más allá de las palabras:

- 1) Según este relato: ¿en qué posición colocaba la patronal a los trabajadores? Superioridad/igualdad/inferioridad. Justifiquen.



- 2) ¿Eran beneficios/derechos reales los que los dueños del Ingenio otorgaban a los obreros? Justifiquen. ¿Por la acción de quienes fueron logrados?
- 3) ¿Qué ocurrió con esas conquistas los años posteriores? Relacionen con la visita realizada para ver si el hospital continúa con el mismo esplendor.

Fuente extraída de Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia. Jefatura de Gabinete de Ministros Presidencia de la Nación. Auditoría Ciudadana Calidad de las Prácticas Democráticas en Municipios. Informe sobre la calidad de las Prácticas Democráticas de Yerba Buena. Provincia de Tucumán República Argentina

EL INGENIO SAN JOSÉ

“A una legua y media, o sea casi 8 Km. de la Plaza Independencia (centro de San Miguel de Tucumán), luego de cruzar el Monte propiedad de los Ávila, llamado el Cebilar, sobre el Camino del Perú y dentro de la propiedad de Don José Frías y Araujo había un cebil añoso, redondo y majestuoso que daba nombre al lugar: Cebil Redondo. Este magnífico árbol, que estaba emplazado frente a lo que es hoy la entrada al Club San Martín, se mantuvo hasta que la Dirección Provincial de Vialidad resolvió ensanchar el Camino del Perú y lo derribó a mediados de la centuria pasada, pese a la oposición de la empresa propietaria de los terrenos, que proponía dejarlo en pie. Cinco cuadras al Norte, en lo que es hoy la Sede de la Sociedad Rural, era la casa quinta propiedad de Don José Frías y Araujo.

Es allí donde en 1846, luego de un exilio de 15 años en Bolivia, éste y sus hijos José y Justiniano levantaron el Ingenio Azucarero y destilería al que llamaron San José. También llevó este nombre la población formada alrededor del Ingenio, que venía a ser como una isla en medio de cañaverales. En 1966, luego de 120 años de actividad ininterrumpida, el Ingenio debió cerrar sus puertas, por el actuar compulsivo de la administración Onganía que sumió a la provincia en el caos, dejó como saldo miles de muertos y desaparecidos, con un retraso económico y poblacional de treinta años que casi llevó a Tucumán a resignar su condición de Capital del Norte”. (José Frías Silva, Octubre 2005).

Consignas para comprender más allá de las palabras:

- 1-¿Quién escribe esta referencia de los orígenes del Ingenio San José? ¿Con quienes relacionan su apellido teniendo en cuenta su relato?
- 2- Según el autor: ¿Cómo se construyó la zona? ¿A quiénes pone como protagonistas? ¿Nombra a los obreros? ¿Pueden inferir desde que visión escribe? Patronal/obreros. ¿Qué quedó y qué desapareció, de acuerdo a la visita realizada?
- 3- Para el autor: ¿Dónde reside lo trágico del cierre del ingenio? ¿Qué elementos no tiene en cuenta?



Fuente extraída de Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia. Jefatura de Gabinete de Ministros Presidencia de la Nación. Auditoría Ciudadana Calidad de las Prácticas Democráticas en Municipios. Informe sobre la calidad de las Prácticas Democráticas de Yerba Buena. Provincia de Tucumán República Argentina

COEXISTENCIA DE DOS REALIDADES EN YERBA BUENA: Los nuevos y los viejos.

En varias entrevistas realizadas a distintos referentes de la comunidad de Yerba Buena, se percibe la coexistencia de dos realidades: una de carácter original y pobre, vinculada a la zona del Ingenio Azucarero San José y otra, la más reciente, de un alto poder adquisitivo. En este sentido, para el Dr. Armando Pérez De Nucci, “nosotros tenemos dos comunidades: una comunidad con altísimos recursos y otra con bajísimos recursos entre las cuales no hay un puente. El imaginario social piensa que Yerba Buena es una zona de un gran bienestar, pero esto no es así. No es así porque basta verla si usted la camina. Yo la camino, salgo a correr día por medio pero no corro por la Avenida, corro y cada vez me voy alejando más. Si voy por la Avenida, voy primero por la primera paralela, después por la segunda, después por la tercera y puedo estar diez cuadras adentro, y esa es la realidad de nuestro pueblo. Es decir no es la Avenida, sino son las calles paralelas: las que no tienen desagües, las que no tienen cloacas, las que no tienen acceso a servicios sanitarios, esa es la otra Yerba Buena”. Esta percepción parece cobrar forma cuando, de acuerdo a Juan Carlos Sánchez, Agente Sanitario y Enfermero del Barrio San José “La gente dice y se nota que hay dos Yerba Buena, la de los Country y la de los barrios comunes. El problema es que el beneficio va más para la gente que más tiene. Hay lugares donde la gente tiene de todo y otros donde le falta lo mínimo: el country Las Acacias, con dos años de antigüedad ya tiene una línea de colectivo, mientras en algunos barrios los niños tienen que caminar 25 cuadras para llegar a su escuela. Desde que hicieron la Avenida Presidente Perón se ven bien el límite de las dos Yerba Buena...”

Consignas para comprender más allá de las palabras:

- 1-Según los relatos: ¿Cuáles son las dos caras de Yerba Buena? ¿En cuál de ellas se coloca a San José? Justifiquen.
- 2-¿Encuentran alguna relación entre el cierre del Ingenio y la situación actual del lugar?
- 3- Elaboren conclusiones acerca de lo que necesita un lugar para tener prosperidad económica y social.



3º MOMENTO: CIERRE DE LOS INGENIOS. (Dos clases)

En el tercer momento de la secuencia didáctica, nos proponemos que los estudiantes puedan vivenciar la catástrofe que representó el cierre de los ingenios en la provincia, que el historiador Roberto Pucci define como: *“El primer experimento genocida industrial o industricidio practicado en el país”*(...)y sostiene que *“La destrucción de las chimeneas tucumanas y el apocalipsis desatado sobre la provincia constituyeron una lección anticipada de lo que tocaría en suerte, más tarde, al resto del país, y en la ejecución de aquel industricidio”*.(Pucci, R. 2007, p. 156).

Lo relevante es que los estudiantes puedan captar en su perspectiva temporal lo sucedido con el cierre de la principal fuente de trabajo en San José, con el “cerrojo” del Ingenio, que logren analizar los relatos que circulaban en esos años desde diversos actores políticos, desde los medios de comunicación, desde la ley, desde los relatos orales y diversas fuentes que permiten darles voz a los trabajadores del azúcar. Asimismo, pensamos que el arte desde el lenguaje poético, documental y fotográfico ofrece recursos cargados de sensibilidad que reflejan el sentir y pesar de una gran parte de la sociedad, especialmente de los obreros y obreras, muchas veces excluidos del relato histórico oficial.

1º Clase: Tucumán arde

Zafrera: Esperanza/ Es mi causa, /el azúcar /ahora es sal/ Mi pena/ se vuelve llanto/ por regar mi soledad/ Soy raíz del salitral/ Lloro en sal/ Riego/ mi cuerpo seco/ Y el algarrobal/ Llevo mi sed sin saciar. / Tan solo la esperanza/ quema mi angustia/ en este fuego/ de tierra y sal/ pero me riegas/ en tu luz/ Sol.../ Libre soy...
Nicolás S. Leiva (1967), en Aldonate, M., 20 poetas cantan a Tucumán.

La clase comenzará con fotografías de la época, las cuales serán repartidas para ser trabajadas grupalmente. La consigna de trabajo será: *Observar, describir, relacionar con los hechos de 1966 y sus consecuencias. Las imágenes son contemporáneas al cierre de los Ingenios. Las fotos se encuentran disponibles en línea. Referencias de imágenes de izquierda a derecha:

- Engaña recorriendo el Ingenio San Pablo, 1966 - Exposición “ Tucumán Arde”
- Demolición de las chimeneas del Ingenio Santa Ana, Tucumán, 19/11/1977. Archivo La Gaceta
- Desde el cierre de los Ingenios, Bussi ya aparecía en Tucumán. En línea



- Una vista de la exposición "Tucumán Arde" inaugurada en 1968 en la sede de Rosario de la CGT, por diversos artistas - Foto del centro- Movilización popular contra el cierre, margen derecho.



A continuación, en el desarrollo de la clase se propondrá el análisis comparativo de la normativa y el discurso oficial. Como ya conocen los estudiantes, el decreto 16.926 firmado por Juan Carlos Engaña dispuso la "intervención" de siete ingenios tucumanos, con lo que dio inicio al desmantelamiento de las fábricas. Nuestro propósito es que los estudiantes analicen el hecho y las consecuencias desde las múltiples perspectivas del momento y posteriores, de los actores y de la historiografía. Para ello, realizamos una selección de documentos breves y elaboramos consignas para guiar su análisis.

Documentos

El 21 de agosto a la noche, el ministro de Economía, Néstor Salimei, habló por la cadena nacional de radiodifusión para hablar específicamente del "caso tucumano". "Después de muchos años de inyectar dinero para subvencionar el



monocultivo azucarero, Tucumán sigue al borde del caos. El otrora Jardín de la República es hoy, dentro de la Nación, una isla de presente explosivo y de futuro incierto”, dijo en ese entonces Salimei.

El ministro reprodujo la posición del gobierno de Onganía: los Ingenios estaban en quiebra, subsistían por motivos electoralistas e intereses de algunos sectores, hacía falta transformar las fábricas y terminar con el “monocultivo” en Tucumán. “Ningún obrero quedará sin trabajo y sin sueldo”, dijo Salimei en su discurso.

Artículo publicado por la Escuelita de Famaillá, el 23 de agosto de 2018, en línea escuelitadefamailla.org/cierre-los-ingenios-convirtio-tucuman-polvorin/

“El programa para Tucumán excede los límites de la provincia considerada porque apunta a un Cambio profundo en la política nacional de inversiones. Por eso, solo puede ser interpretado como el punto de partida escogido por el Gobierno para una profunda revisión de la política económica seguida hasta la fecha” afirma la editorial “Revolución para Tucumán”. **Diario Clarín, edición del 24 de agosto de 1966**

El Ministro advertía que la “subvención” a la industria azucarera le venía costando a la Nación 50.000 millones de pesos. Así Salimei alegaba “luego de muchos años de inyectar dinero para subvencionar el monocultivo azucarero, Tucumán sigue al borde del caos”. **Diario La Gaceta, edición 22 de agosto de 1966**

Luego de aquel encuentro, los representantes sindicales, declararon: “El doctor Salimei (...) dio amplias garantías de que en caso de cerrarse algún ingenio, ningún obrero quedará sin trabajo”. **Diario La Gaceta, 6 de Agosto de 1966**

La catástrofe que fue el cierre de los Ingenios en 1966 dejó a más de 50 mil trabajadores sin empleo, promovió la migración de cerca de 200 mil personas hacia fuera de la provincia en ese período y transformó en forma central la estructura económica y social de Tucumán, con impactos y consecuencias que se extendieron en la actualidad. **Nassif, S. Reseña de la presentación del libro “Tucumán en llamas”, 31 de agosto, Flacso, Bs. As. 2016**

<http://flacso.org.ar/noticias/resena-de-la-presentacion-del-libro-tucuman-en-llamas/>

Actividades

1. ¿Cuál fue la justificación del gobierno militar para llevar a cabo el cierre de los Ingenios en Tucumán?
2. La información dada por los diarios Clarín y La Gaceta; ¿Es similar o diferente a la del discurso oficial?
3. Comparen lo afirmado en el artículo periodístico del 6 de agosto de la Gaceta con los datos aportados la historiadora Silvia Nassif. ¿Cuánto tiempo pasó entre ambos discursos?



4. Realicen una investigación en el entorno familiar y local para corroborar si en ese ámbito es una realidad la afirmación de la especialista: “... *con impactos y consecuencias que se extendieron en la actualidad*”.

Las siguientes consignas serán ofrecidas a los estudiantes, pero podrán ser reelaboradas en conjunto. La idea es generar un cuestionario compartido, que posibilite luego su procesamiento.

- Averigua si tu familia o vecinos recuerdan el cierre del Ingenio.
- Elabora preguntas sobre cómo impacto en la economía familiar y local.
- Investiga si vecinos o familiares tuvieron que irse a otros lugares en busca de trabajo.

2º Clase:

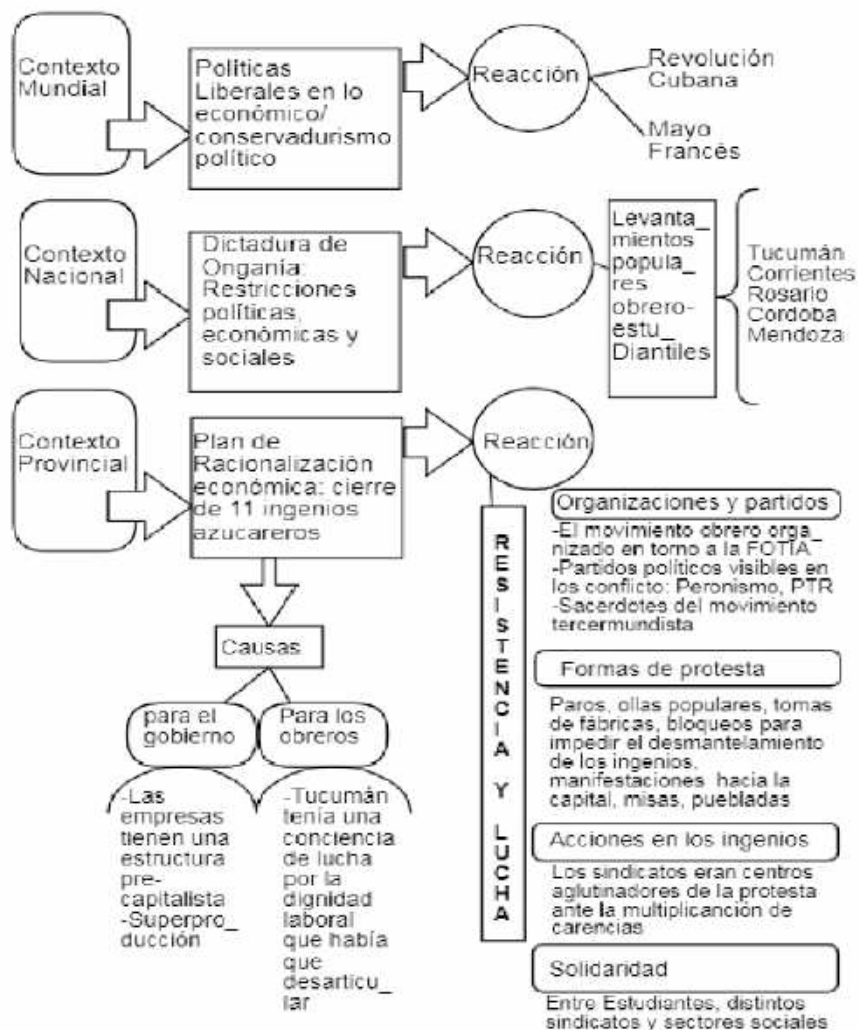
En esta clase la palabra la tendrán especialmente los estudiantes. Se realizará la puesta en común de sus investigaciones. Se buscará que intercambien la información y las vivencias relevadas en el ámbito familiar y cercano. Se ofrecerán oportunidades para que plasmen lo investigado, sus emociones e interpretaciones a través de diversos recursos: afiches, videos, fotografías. También se procesaran los resultados de las encuestas.

La producción obtenida será parte de lo que se propone exponer en la Feria de Ciencias de la escuela, que se realiza habitualmente en el segundo cuatrimestre.

4º MOMENTO: LA RESISTENCIA. ORGANIZACIÓN Y ACCIONES. (Dos clases)

Entendiendo la complejidad del período y la particularidad de lo local, como docentes e investigadoras nos encontramos con permanentes desafíos. ¿Cómo lograr imbricar lo nacional, lo provincial con las historias de vida de los protagonistas? ¿Cómo enseñar la lucha revolucionaria, las injusticias, los pesares en un presente que pareciera demonizar, callar y naturalizar algunas de esas cuestiones? ¿Cómo generar en los jóvenes una apuesta por la democracia activa, con justicia, trabajo digno y participación real?

Clase 1: ¿Por qué la lucha? ¿Por qué la resistencia? ¿Por qué en Tucumán? Clase explicativa a partir del siguiente esquema:



Clase 2: Construir la conciencia histórica para pensar futuros posibles.

Testimonio de V.⁴⁸, entrevistada el 28-02-19.

⁴⁸Vivió en San José, mujer trabajadora, madre y sostén de su hogar, su marido fue detenido y desaparecido por el Terrorismo de Estado, durante el Operativo Independencia. Es abuela de un ex alumno de la escuela.



Entrevistadora: Sra. V : ¿Cómo era la juventud en San José en aquellos años durante el cierre del Ingenio?

V.: Recuerdo que en el 63 ya veníamos con grandes problemas con el ingenio, que ya empezaban los paros, los diferentes grupos de trabajadores no cobraban, no había plata. Los Frias Silva eran los dueños del Ingenio, no había plata para que paguen, ya estamos como en estos tiempos, como en el 63 como lo que estamos viviendo en el 2019, yo lo siento en carne propia lo mismo que hemos pasado en esos años. Muy difícil cocinar, a hacer unas milanesas no llegabas nunca, en aquellos años hacíamos las ollas populares, ya empezaban a trabajar con las ollas populares en adelante ya se empezó a ver la gran crisis de los ingenios, ya la gente sentía que no se le pagaba al día, que no teníamos para vivir, que los ingenios no nos proveían del agua, nos cortaban el agua y teníamos que ir a un caño, le decíamos un caño público, a traer, y bueno empezó por esas formas de castigarlo al obrero quitándole el agua, cerrándole el agua y después había que llevar de un caño público.

Yo hoy lo siento, en el 2019 siento los años, allá por el 63 y el 66 que han sido los cierres de ingenios, que ha sido lo más triste que hemos pasado, porque realmente nos parábamos a la orilla de la ruta para parar los camiones que venían de Tañ Viejo, las camionetas con carga de verdura, que venían de las fincas, las siembras, que venían al mercado a vender, pararlos que nos den verdura y poder cocinar. Ya en la escuela Justiniano Frias los chicos llegaban enfermos, con sueño, durmiéndose, había chicos que se descomponían de hambre, porque no habían comido a la noche, entonces a la mañana no tenían ganas de levantarse, en su casa no había un poco de yerba para hacer mate cocido.

Actividades

- Identifiquen los momentos históricos a los que alude la entrevistada. ¿Pueden establecer relaciones, similitudes, diferencias entre esos momentos? ¿Cuáles?
- En el marco de los grupos de trabajo dialoguen sobre la problemática del trabajo en el pasado y en el presente. Elaboren una reflexión para ser compartida en el grupo clase.

Para cerrar la propuesta se realizará una visita al predio del Ex Ingenio San José buscando identificar los lugares emblemáticos de la lucha y resistencia de los trabajadores del Ingenio que nuestra entrevistada nos sugirió: la sede del Sindicato, el Hospital, espacios en los que se realizaban las ollas populares. La idea es que los estudiantes identifiquen durante el recorrido los “lugares de la memoria” que en el presente se encuentran invisibilizados. Luego del recorrido realizaremos una puesta en común en la Escuela Justiniano Frias, emblemática institución de la zona, testigo de los momentos analizados. A



posteriori, orientaremos a los estudiantes en la elaboración de una presentación sobre lo investigado en la Feria de Ciencias.

Algunas reflexiones en el cierre provisorio de la propuesta

Nuestro propósito al elaborar esta propuesta de enseñanza fue partir de los intereses de los estudiantes, descubrir qué conocen sobre su contexto local, qué desconocen; que puedan trabajar con fuentes históricas, que interpreten, interpielen y problematicen esos vestigios del pasado, que puedan expresarlo y logren atribuir sentidos a su propia vida. En otras palabras, buscamos promover el desarrollo del pensamiento histórico desde una perspectiva y enfoque crítico de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Asimismo, y desde la conciencia histórica planteada en el enfoque narrativo de Rüsen sostenemos que:

“No se trata de la implementación, aplicación o mediación de los contenidos bajo tutela de los objetivos o competencias de aprendizaje previamente establecidos y sí del hecho de que la propia enseñanza y la Historia encuentren su sentido en la vida práctica humana, así el conocimiento histórico y sus procesos de aprendizaje pasan a tener una utilidad”. (Citado en Schmidt, 2017, pág. 31).

Enfocadas en la trayectoria escolar de los alumnos que intervienen en el proyecto y la materia desde donde se lo pondrá en marcha (Trabajo y Ciudadanía), sentimos que esta propuesta didáctica les abrirá una puerta de entrada a la comprensión del mundo del trabajo y sus conflictos; posibilitando la relación entre su pasado reciente y un presente poco alentador. Sin duda, existen más similitudes que diferencias entre la actualidad y las políticas puestas en marcha en la etapa del cierre de los ingenios. Las medidas económicas actuales atentan contra los derechos laborales y cada vez es más difícil ejercer el derecho a un trabajo digno y a una retribución por encima de la línea de pobreza.⁴⁹

Por lo expuesto y tomando las palabras de Santiesteban (2014) consideramos que es imprescindible una educación que incorpore alternativas equitativas; donde haya lugar a los futuros posibles, deseables, relacionados con el cambio y la intervención social.

⁴⁹Estudios de la Universidad Nacional de Avellaneda, entre muchos otros que no se publicitan en los medios de comunicación afines al oficialismo, afirman que en los últimos años las políticas económicas implementadas llevaron a la destrucción sistemática de puestos de trabajo.

<https://infociclo.com/nota/92748/desde-que-asumio-maeri-se-destruyeron-2-250-puestos-de-trabajo-por-mes-en-la-industria/>

**Bibliografía utilizada**

- Barbieri, M. y Silva, M. (2017). *Historia del Municipio de Yerba Buena*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Jara, M. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (comp). *Prácticas docentes de la enseñanza de Historia: narrativas de experiencias*. Cipolletti: Facultad de Humanidades.
- Nassif, S. (2012). *Tucumanazos. Una huella histórica de luchas populares. 1969-1972*. Instituto de Investigaciones Históricas "Dr. Ramón Leoni Pinto", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Nassif, Silvia (2016). *Tucumán en llamas. El cierre de ingenios y la lucha obrera contra la dictadura (1966-1973)*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Pucci, R. (2007). *Historia de la destrucción de una provincia. Tucumán 1966*. Argentina: Ed. Del Pago Chico.
- Santistoban, A. y AngueraCerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. En Rev. *Clio&Asociados. La historia enseñada* N° 18 Y 19. Univ. Nacional del Litoral - Univ. Nacional de la Plata. (Santa Fe/ La Plata – Argentina)
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribuciones de la teoría de JörnRüsenpara el aprendizaje y método de la historia. En Rev. *Clio & Asociados. La historia enseñada* N° 24 ISSN 2362-3063 (digital) Univ. Nacional del Litoral - Univ. Nacional de la Plata. Pág. 26-37
- Silva, M. Y Barbieri, M. *Narrar experiencias traumáticas e interpretar lo social. Una historia de vida en torno al cierre de ingenios en Tucumán. (Inédito)*
- Revista Cultural de ADIUNT *Pedes in Terra*. Año 2- N° 4: 50 Años del cierre de los ingenios en Tucumán. Setiembre de 2016.



¿Por qué lucha el movimiento feminista en Argentina? Una propuesta en clave comparada.

Pedro Andrés, JUAN

Camila, LENZI

Marcelo Alejandro, SOTELINO

El comienzo del actual siglo se ha caracterizado, no sólo por el avance de nuevos movimientos sociales, sino también por la transformación y renovación de algunos movimientos ya existentes. Entre ellos, el movimiento feminista nos resulta de particular importancia. Resulta interesante observar que, pese a la adhesión o no al movimiento, ninguna persona puede permanecer ajena a las discusiones que este ha puesto sobre la mesa: la desigualdad estructural y violenta que caracteriza a la sociedad en la que vivimos, que coloca a las mujeres y a todos los cuerpos feminizados en un rol de subordinación frente al varón cis-heterosexual.

Sin embargo, el peso de este movimiento y su lucha -no sólo en la actualidad sino todo a lo largo del siglo XX- ha sido, en general, invisibilizado por quienes escriben la historia y por quienes la enseñan. Por supuesto, este relegamiento no ha sido accidental. La cultura, como dice Cuesia Fernández (2005), es un campo de batalla, y el curriculum escolar es una manifestación de esta lucha.

Es por ello que, en esta propuesta didáctica, proponemos historizar la trayectoria del movimiento feminista en Argentina, partiendo desde el presente y estableciendo relaciones con ciertos momentos claves ocurridos a lo largo del Siglo XX; para realizar dicha propuesta, se trabajará en clave comparada para dar cuenta de algunos momentos que le dieron forma a lo largo de su devenir. Ya que hoy nadie puede desentenderse de lo que este genera -algo que caracteriza a los “conflictos sociales candentes” (López Facal, 2011)-, nos pareció fundamental que les alumnos⁵⁰ pudieran desarrollar una posición crítica al respecto.

Esta propuesta se integra como contenido en lo prescripto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el Diseño Curricular para Educación Secundaria Orientada 2011-2020. La misma se inscribe dentro del eje: “Los desafíos de la sociedad argentina en tiempo de democracia y de

⁵⁰ Para evitar la generalización que invisibiliza a las identidades y corporalidades femeninas y/o no binarias, toda vez que hagamos referencia a sujetos colectivos utilizaremos la “e” en reemplazo de los pronombres y las generaciones masculinas.



crisis”, considerando a los movimientos sociales en general, y al movimiento feminista en particular, como agentes colectivos fundamentales y de trascendental importancia en la historia y las transformaciones de nuestra sociedad.

Los objetivos generales de esta propuesta buscan aportar a la construcción de posiciones críticas de los estudiantes frente al movimiento feminista argentino actual -que se sostengan en argumentos que reconozcan el carácter de las luchas de este movimiento, su historicidad, su trayectoria y su presente- y, a partir de ello, a la formación de su pensamiento histórico.

Movimiento Feminista y construcción de ciudadanías

Llamamos “movimiento feminista” a un movimiento social de larga trayectoria en el país, cuyo motivo fundamental ha sido siempre la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres (y también, en la actualidad, de todo tipo de cuerpos e identidades feminizadas y no hegemónicas), en relación a su opresión y subordinación por parte de los varones cis-heterosexuales. En Argentina, las primeras acciones de mujeres que lucharon por esto se remontan a fines del siglo XIX y principios del XX -sobre todo por parte de inmigrantes anarquistas y socialistas-, pero uno de los momentos más relevantes en que su organización asume un carácter colectivo fue en el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, realizado en Buenos Aires en 1910, en el marco de la conmemoración del centenario de la Revolución de Mayo (Barrancos, 2010). Su accionar y su presencia ha ido variando a lo largo de este extenso siglo, pero dicho movimiento siempre ha sostenido -de manera más o menos relevante- sus luchas.

Sin embargo, hoy este movimiento está en boca de todos. Desde hace algunos años, el feminismo y aquellos en Argentina que lo llevan como bandera han cobrado una relevancia social imposible de ignorar. Manifestaciones masivas, discusiones en el Congreso, presencia en los medios, polémicas en todas las mesas y, por supuesto, debates en las escuelas.

Ramón López Facal (2011) llama “conflictos sociales candentes” a este tipo de problemáticas:

se trata de asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación. La existencia de conflictos es consustancial a la vida en sociedad. [...] La escuela no puede pretender ‘resolver los conflictos’, sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente [...] Son temas de candente actualidad y, al tiempo, conflictivos. Por ello pueden despertar el interés del alumnado y propiciar un adecuado tratamiento educativo (p.67-68).



Por todo esto, el tratamiento del movimiento feminista y sus luchas en el aula parecería, a primera vista, justificado. Pero no es sólo por su carácter conflictivo y actual que amerita esto, sino también porque el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba prescribe, para quinto año, determinados objetivos, aprendizajes y contenidos que, consideramos, pueden tratarse efectivamente a partir de esta problemática.

Es decir: las luchas del movimiento feminista en Argentina -la masividad de las mismas, sus métodos de organización, sus trayectorias, etc.- pueden funcionar a modo de puntapié para analizar uno de los diversos modos de producción de identidad en una sociedad como la actual en la que las instituciones tradicionales de los Estados-Nación atraviesan un período de crisis; también, puede ayudar a comprender la actual participación política en el país, sus transformaciones, potencialidades y límites. Ambos son objetivos propuestos para dicho año por el Diseño Curricular, que prescribe la focalización de los contenidos en la historia reciente.

El eje en el que se inscribe esta propuesta es el de “Los desafíos de la sociedad argentina en tiempo de democracia y de crisis”, particularmente porque a través de ella se pretende aportar a la explicación de ciertos *“conflictos y acuerdos que se presentan en el contexto de la emergencia de nuevos movimientos sociales nacionales y latinoamericanos”* (Diseño Curricular del ciclo orientado, 2010, p.125-126), y a la sensibilización y compromiso de los alumnos frente a los desafíos de una sociedad desigual y excluyente, con el interés de que puedan construir futuros más justos y equitativos.

Definimos al movimiento feminista argentino actual como un “nuevo movimiento social” porque, si bien su trayectoria se remonta a principios del siglo XX, fue iniciado el siglo XXI que el mismo adquiere un carácter de masas y que se distancia de las vías tradicionales de resolución de conflictos socio-políticos (básicamente, los sindicatos y los partidos políticos) (Quintar, Calello y Fritzsche, 2002; Vargas Hernández, 2008); siendo al día de hoy uno de los movimientos sociales argentinos con más peso y trascendencia en el panorama político actual.

Construyendo pensamiento histórico

Teniendo en cuenta que asumimos como finalidad de la enseñanza de la Historia (Benejam, 1997) la formación de ciudadanos críticos y creativos, que puedan re-pensar su presente y construir nuevos futuros, esta propuesta busca aportar a dicho objetivo. Entendemos que la mejor forma de construir pensamiento crítico y creativo, a partir de la enseñanza de esta disciplina, es a través de la formación del pensamiento histórico de los estudiantes.



El modo en que se aborda la problemática seleccionada tiene como objetivo, por lo tanto, aportar a la construcción de dicho pensamiento, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente (Santisteban, 2010, p.35).

Para trabajar el pensamiento histórico haremos foco en dos dimensiones del mismo que permiten historizar al movimiento feminista: la conciencia histórico-temporal y la imaginación histórica. Ambas contribuyen a contextualizar históricamente a los agentes de cada periodo, estimulando los conocimientos sobre la ubicación temporal y facilitando la discusión de nuestras propias identidades para pensar y construir nuevos horizontes.

Por un lado, la conciencia histórico-temporal se establece a partir de las relaciones que podemos generar entre el presente y el pasado, habilitando la construcción de nuevos futuros (Santisteban, 2010). También permite que les estudiantes puedan gestionar de diversas maneras el tiempo histórico, rompiendo con la tradicional idea lineal y continua en torno al tiempo. Buscaremos así complejizar las distintas narraciones e interpretaciones del movimiento feminista, su temporalidad e historicidad, para habilitar a los estudiantes a reconocer cambios y continuidades de dicho movimiento y el carácter histórico y socialmente construido de sus luchas y reivindicaciones. Así, se establecerán relaciones temporales y comparativas entre el movimiento actual -que ellos conocen de primera mano- y aquel que le ha dado forma y contenido a lo largo de todo el siglo XX.

Por otro lado, la imaginación histórica es una herramienta imprescindible para que les estudiantes puedan generar una imagen del pasado, dotando de sentido los acontecimientos históricos y pudiendo comprender aquellas cosas que hoy nos son ajenas o lejanas, enfocándonos en la empatía y la contextualización. Además, la imaginación histórica apela al pensamiento creativo. La necesidad de que les estudiantes piensen distintos presentes, como así también diferentes futuros, permite formar nuevos sentidos de compromiso con la realidad social.

Objetivos generales:

- Aportar a la construcción del pensamiento histórico de les estudiantes, a partir de las dimensiones de conciencia histórico-temporal y de imaginación histórica.
- Comprender el rol del movimiento feminista argentino en la política actual y en la construcción de nuevas identidades y ciudadanías.



- Comparar demandas, reivindicaciones y formas de lucha del movimiento feminista argentino desde principios del siglo XX a la actualidad.
- Reconocer cambios y continuidades del movimiento feminista argentino a lo largo de su historia.

Secuencia didáctica

Primer encuentro

La organización del movimiento feminista en Argentina a lo largo del tiempo: desde el siglo XX hasta el presente

Objetivos:

- Recuperar saberes previos de los estudiantes en relación al “movimiento feminista” argentino.
- Ubicar temporal y espacialmente dicho movimiento.
- Reconocer la historicidad, los cambios y continuidades de sus reivindicaciones.

Primer momento

Apertura. Actividad introductoria del contenido a trabajar a lo largo de la propuesta, la cual será realizada de manera individual y grupal, siendo le docente quien marque las distintas instancias. Servirá también para recuperar saberes previos y dar cuenta de ideas preconcebidas.

1. Cuando los estudiantes entren al aula, la misma estará intervenida con consignas producto del movimiento feminista argentino a lo largo de su historia. Los estudiantes deberán recorrer el espacio y leer las consignas, y cuando encuentren una que les guste, que les interpele, o que les incomode, deberán tomarla. Cada estudiante deberá quedarse una consigna. Proponemos las siguientes: Igualdad civil y jurídica; Igualdad de derechos; Acceso igualitario a la educación; Ayuda para las madres desvalidas; Voto femenino; Ley de Cupo femenino; Cupo laboral trans; Basta de Travesticidios; Basta de Feminicidios; Basta de Trata y explotación sexual; Basta de acoso callejero; Más presupuesto para prevenir la violencia de género; Educación Sexual Integral; Matrimonio igualitario; Ley de identidad de género; Aborto legal, seguro y gratuito; Ni una Menos; No más criminalización del trabajo sexual; Mejores condiciones laborales para mujeres y niños; No más brecha salarial entre hombres y mujeres.

2. Los estudiantes, en una hoja en blanco que les servirá para registrar la actividad, deberán dibujar un reloj con cuatro horas en el cual deberán concretar citas con distintos compañeros en cada hora.



3. Le docente será le encargade de marcar los distintos momentos en los cuales comenzarán las citas. A la una deberán encontrarse con la persona con la cual concretaron la primer cita y deberán discutir y responder una pregunta a partir de las consignas que ambes eligieron; luego a las dos la cita de las dos y la segunda pregunta, y así sucesivamente.

- Preguntas correspondientes a cada hora. A medida que se vayan encontrando con sus respectivas citas van a ir discutiendo las preguntas y deberán registrar las respuestas:

1. ¿Quién pudo haber dicho eso?
2. ¿Cuándo pudieron haber dicho esto?
3. ¿Es algo que ya fue conseguido o por conseguir?
4. ¿Qué te generan estas consignas? (La respuesta a este pregunta la recuperaremos en la clase de cierre)

4. Puesta en común colectiva recuperando las respuestas del momento anterior. Se fijarán en el pizarrón palabras claves de lo que vaya surgiendo que servirán para el abordaje del segundo momento, que funcionará a modo de introducción a la temática y cierre del primer encuentro.

Segundo momento

Exposición dialogada apoyada en una línea de tiempo (anexo 1) en la pizarra: se ubicará temporal y espacialmente el movimiento social que vamos a abordar a lo largo de la propuesta. Se pretenderá dar cuenta de la extensa trayectoria del movimiento feminista en Argentina, otorgando historicidad a este movimiento social que hoy repercute ampliamente en la sociedad y que suele presentarse desligado de su pasado. Para ello se ubicarán las consignas en el período que fueron utilizadas por el movimiento feminista argentino. La exposición se estructurará a partir de los siguientes interrogantes: ¿El movimiento feminista que conocemos hoy, surgió hace poco?; ¿Ha sido siempre igual?; ¿Se luchó siempre por lo mismo?; ¿Qué formas de organización creen que llevaron adelante estas luchas?; ¿Qué tipo de mujeres han dado forma al movimiento feminista a lo largo de su historia en Argentina?; ¿Las consignas que continúan hasta el día de hoy, son formuladas sin alteraciones o ha cambiado su formulación?

Segundo encuentro

El acceso a la ciudadanía de las mujeres y otras identidades feminizadas

Objetivos

- Recuperar saberes previos sobre la noción de ciudadanía.
- Trabajar de manera comparativa los contextos en los cuales las luchas del movimiento feminista argentino han conformado nuevas ciudadanía.



- Construir nuevas nociones de ciudadanía que den cuenta de su carácter histórico, dinámico y mutable.

Primer momento

Exposición dialogada para recuperar saberes previos sobre la noción de “ciudadanía”, registrando palabras claves en el pizarrón, las cuales quedarán plasmadas a lo largo de todo el encuentro.

Segundo momento

1. Trabajo en pequeños grupos para analizar fotografías de carteles de las últimas marchas feministas a través de los siguientes disparadores: ¿De qué dan cuenta estos carteles? ¿Podemos pensar en una “ciudadanía limitada”? ¿Por qué lucha este colectivo? Ejemplos del tipo de imágenes que se utilizarían son las siguientes:



2. Puesta en común de las respuestas, las cuales serán registradas en el pizarrón.

Tercer momento

1. Se volverá al trabajo en pequeños grupos para contextualizar la ciudadanía y las condiciones de vida de las mujeres a mediados del siglo XX. Para ello analizarán -por grupo- imágenes y documentos (publicidades de la época; ley de voto femenino y fragmentos del debate tras el cual se sancionó; fotografías de mujeres manifestantes y sus carteles; obligaciones de los cónyuges según la libreta de matrimonio -incluida en el anexo 2-). A partir de dicho análisis se deberán posicionar como si fueran una mujer de ese período, para elaborar un manifiesto en el que criticarán la forma de vida y la ciudadanía de dicho contexto. En el mismo, se deberán además presentar propuestas reivindicativas que busquen mejorar estas condiciones.

2. Puesta en común de los manifiestos realizados.



Cuarto momento

Confección colectiva de un cuadro comparativo de síntesis que recoja todo lo ya registrado en el pizarrón, que dé cuenta de cómo la noción de ciudadanía no es universal ni estática -sino un constructo social histórico y dinámico, que varía a través del tiempo y de acuerdo al colectivo social que se analice-, como así también de la capacidad de agencia de los movimientos sociales en general, y del feminista en particular.

Tercer encuentro

El movimiento feminista argentino como “nuevo movimiento social”

Objetivos:

- Caracterizar a los Nuevos Movimientos Sociales.
- Comparar distintas luchas del movimiento feminista (“Ni una menos”, Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, Ley de Cupo Femenino y Ley de Sufragio Femenino), reconociendo el marco en el cual se produjeron.
- Ubicar temporalmente las luchas trabajadas para dar cuenta del movimiento feminista actual como un nuevo movimiento social.
- Trabajar la Educación Sexual Integral -a partir del “Ni Una Menos”- con cuestiones como autonomía y vínculos.

Primer momento

1. Lectura guiada de un fragmento que caracteriza a las nuevas formas de protesta social surgidas entre fines del siglo XX y principios del XXI, que dieron forma a los llamados Nuevos Movimientos Sociales.

El profunda malestar que viene provocando el vertiginoso crecimiento de las tasas de desocupación, subocupación y pobreza, como resultantes de la estrategia neoliberal adoptada por los gobiernos que desde 1976 conducen los destinos nacionales, no ha encontrado en estos años un canal de expresión en los sindicatos y partidos políticos tradicionales. En efecto, con la recuperación del Estado de Derecho, a fines de 1983, vuelven a la escena pública los partidos políticos y los sindicatos que estuvieron proscritos durante la dictadura militar. Sin embargo y pese a que gran parte de la movilización social desarrollada en aquellos años reencauza sus prácticas a través de estos canales institucionalizados, estas instancias se muestran incapaces de plantear propuestas alternativas a las políticas de exclusión de los derechos sociales que crecientemente vienen afectando a la mayoría de la población.

El carácter procedimental asumido por la política democrática, que convierte al ciudadano en un mero votante y cuya presencia sólo es requerida para legitimar un proceso electoral en el que cada vez se restringen más las opciones, comienza a presentar límites que resultan claves para explicar el contraste entre la adhesión de amplios sectores sociales a prácticas colectivas de protesta y el creciente desinterés manifestado por esta misma sociedad para



participar en el rito electoral. Estas diferencias ponen de manifiesto la crisis de representatividad por la que atraviesan las prácticas políticas tradicionales y la búsqueda de nuevas formas de pensar/hacer política que viene realizando la ciudadanía. (Quintar, Calello y Fritzsche, 2002:2-3)

2. Realizar un esquema conceptual que recupere las categorías desarrolladas en el texto.

Segundo momento

Trabajo en grupos para analizar textos que den cuenta de luchas del movimiento feminista:

- “Ni una menos”: Fragmento de Rovetto, F. L. (2015), “Violencia contra las mujeres: comunicación visual y acción política en ‘Ni Una Menos’ y ‘Vivas Nos Queremos’”, en *Contratexto*, (024), 13-34. Disponible en: <http://revistas.ultima.edu.pe/index.php/contratexto/articulo/view/585>
- Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo: artículos 1, 3, 4, 6 y 10 del Proyecto de Ley discutido en el Congreso de la Nación en 2018. Disponible en: <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/textoCompleto.jsp?exp=4161-D-2016&tipo=LEY>
- Sufragio femenino en Argentina: Fragmento de Bianchi, S. (1986), “Peronismo y sufragio femenino: la ley electoral de 1947”, en *Anuario IEHS*, 1, 255-296. Disponible en: <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1986/009%20-%20Bianchi,%20Susana%20-%20Peronismo%20y%20sufragio%20femenino,%20la%20ley%20electoral%20de%201947.pdf>
- Ley de cupo femenino en Argentina: Fragmento de Caminotti, M. (2009), “Derribar los muros indebidos: Reflexiones en torno a las leyes de cupo femenino en Argentina”, en *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 25, 13-33. Disponible en: <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/01.pdf>

Cada grupo analizará una lucha diferente, pudiéndose repetir en caso de ser necesario.

1. Leer y subrayar las ideas principales del texto trabajado.
2. Elaborar y escribir una síntesis que dé cuenta de la lucha en cuestión, que luego será compartida entre todos.
3. Realizar una puesta en común de todos los casos, para luego incorporar las síntesis producidas en la línea de tiempo elaborada en la primera clase. Esto servirá para relacionar las distintas luchas con las consignas trabajadas en el primer encuentro.



Tercer momento

1. Ver un video de la temática: “Libres”, un video realizado con imágenes de marchas feministas y con la letra de dicha canción de Mora Navarro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qLBZiBySq6E>.

2. Discutir con les alumnas lo visto en el video. ¿Qué se pide? ¿A quiénes les habla cuando dice “deja de chiflar”? ¿A quiénes se refiere cuando dice “y su asesino qué”? ¿Se refiere exclusivamente a varones desconocidos o también hace referencia a los tratos entre parejas? ¿De qué son las imágenes que vemos en el video? ¿Quiénes aparecen retratadas? ¿A qué hace referencia cuando dice “sin miedo”? ¿Y “libres”? ¿Qué significa la palabra “autonomía”? ¿Cómo se la defiende?

Cuarto encuentro

**¿Qué opinamos del movimiento feminista, su historia y sus luchas?
¿Qué argumentos pudimos construir?**

Objetivos:

- Recuperar lo trabajado a lo largo de la propuesta.
- Habilitar instancias de discusión para poner en práctica la argumentación en relación al movimiento feminista.
- Revisar las ideas preconcebidas respecto al movimiento, su historia y sus consignas.

Primer momento

Exposición dialogada a partir de un esquema conceptual (anexo 3) que busque recuperar y relacionar todos los conceptos trabajados a lo largo de la propuesta.

Segundo momento

1. Se modificará la disposición de los bancos y se harán cuatro grandes mesas que van a tendrán sillas a su alrededor. Cada mesa dispondrá de un texto que genere una discusión disparadora para que les estudiantes puedan intercambiar opiniones y posturas en torno a las temáticas propuestas.

2. Se dividirán en número equitativos por cada mesa de discusión. Leerán lo que la misma propone y discutirán en torno a ello, recuperando lo trabajado en clase, su opinión personal, y aquello que conozcan y consideren pertinente. Luego, deberán consensuar una frase, un dibujo, un esquema, un poema, etc. que concentre lo debatido. Dicha producción deberá ser guardada hasta el momento de cierre de la clase. Al finalizar el tiempo preestablecido, pasarán a la siguiente mesa y así sucesivamente.



Mesa 1: Capítulo de libro: **Voz, voto, vida y gozo** en Peker, L. (2017). *La revolución de las mujeres: no era solo una píldora*. Eduvim. Pág. 18-19.

Mesa 2: Capítulo de libro: **Ligadura de trompas: Si te gusta el durazno, tenés derecho a no bancarte la pelusa** en Peker, L. (2017). *La revolución de las mujeres: no era solo una píldora*. Eduvim. Pág. 42-43.

Mesa 3: Capítulo de libro: **El modelo uruguayo de mortalidad cero** en Peker, L. (2017). *La revolución de las mujeres: no era solo una píldora*. Eduvim. Pág. 55-56.

Mesa 4: Capítulo de libro: **Teenoviolencia: el control permanente** en Peker, L. (2017). *La revolución de las mujeres: no era solo una píldora*. Eduvim. Pág. 75

Tercer momento

Puesta en común a partir de preguntas disparadoras: ¿Cómo se sintieron al momento de la discusión? ¿Lograron ponerse de acuerdo? ¿Fueron algunas temáticas más complicadas que otras? ¿Seguís sintiendo lo mismo respecto a las consignas que trabajamos en la primer clase? En esta instancia es opcional compartir las producciones realizadas en la actividad anterior.

Dicha actividad funcionará como cierre de la propuesta.

Bibliografía

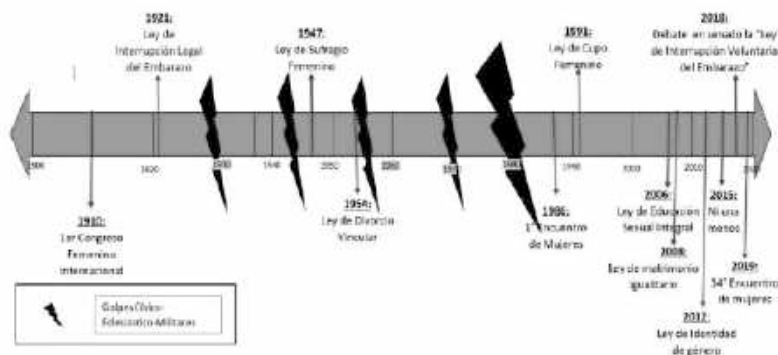
- BARRANCOS, D. (2010), *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- BENEJAM, P. (1997), "Las finalidades de la educación social", en BENEJAM, P. y PAGES, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*, Horsori, Barcelona.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2005), "Didáctica crítica. Allí donde se encuentra la necesidad y el deseo", en *Revista ConCiencia Social* N° 9.
- *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada 2011-2020 Cielo Orientado*, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Disponible en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurrieSec-v2.php>
- LÓPEZ FACAL, R. (2011), "Conflictos sociales candentes en el aula", en *Les questionssocilment vives ilensenyament de les cienciessocials. Documents 97*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PEKER, L. (2017), "La revolución de las mujeres: no era solo una píldora". Eduvim, Buenos Aires.



- QUINTAR, A., CALELLO T., y FRITZSCHE, F. (2002), "Movimientos piqueteros de trabajadores desocupados y asambleas vecinales autoconvocadas. Elementos para un análisis de las nuevas formas de la protesta social en Argentina", en Scripta Nova, Vol. VI, núm. 119 (103), Universidad de Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. (2010), "La formación de competencias de pensamiento histórico", en Clio & Asociados, N° 14, p. 34-56, UNLP, Argentina.
- VARGAS HERNÁNDEZ, J.G. (2008), "Nuevos movimientos sociales", en V Jornadas de Sociología de la UNLP, diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_cventos/cv.6486/cv.6486.pdf

Anexos

Anexo 1: Línea de Tiempo - Primer encuentro



Anexo 2: Libreta de Matrimonio del año 1957 - Segundo encuentro



MATRIMONIOS

Los matrimonios deben celebrarse en la Sección correspondiente al domicilio de cualquiera de los contrayentes, dentro del horario establecido y ante el Jefe del Registro Civil en su oficina públicamente. (Artículo 87 Ley Matrimonio Civil).

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS CONYUGES
(Ley 2393 de Matrimonio Civil)

ARTÍCULO 50 — Los esposos están obligados a guardarse fidelidad, sin que la infidelidad del uno autorice al otro a proceder del mismo modo. El que faltare a esta obligación puede ser demandado por otro por acción de divorcio, sin perjuicio de la que le acuerde el Código Penal.

ARTÍCULO 51 — El marido está obligado a vivir en una misma casa con su mujer, a prestarle todos los recursos que le fueren necesarios, y a ejercer todos los actos y acciones que a ella correspondan, haciendo los gastos judiciales necesarios, aun en el caso de que fuese acusada criminalmente. Faltando el marido a estas obligaciones, la mujer tiene derecho a pedir judicialmente que aquél le dé los alimentos necesarios y las expensas que le fuesen indispensables en los juicios.

ARTÍCULO 53 — La mujer está obligada a habitar con su marido donde quiera que éste fije su residencia. Si faltare a esa obligación, el marido puede pedir las medidas judiciales necesarias y tendrá derecho a negarle alimentos. Los tribunales, con conocimiento de causa, pueden eximir a la mujer de esta obligación cuando de su ejecución resulte peligro para su vida.

Anexo 3: Esquema conceptual - Cuarto encuentro





Movimientos Sociales (des)de las mujeres: una propuesta de enseñanza en clave comparada

Matías, DRUETTA

Violeta, EIDAD

Rocío, SAYAGO

Introducción

Atendiendo a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en torno a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora, se aborda la acción política de las mujeres y sus reivindicaciones en Argentina y América Latina en el marco de los nuevos movimientos sociales (en adelante NMS).

La perspectiva *(des)*de las mujeres pretende no sólo visibilizar su participación política sino también recuperar sus voces como elemento indispensable en la interpretación de los procesos históricos. En este sentido y, teniendo en cuenta la Ley Nacional de Educación Sexual Integral⁵¹, es que se considera indispensable el abordaje de los procesos socio-históricos desde una perspectiva de género de manera transversal e integrada a los contenidos y aprendizajes propuestos para la enseñanza de las ciencias sociales.

El trabajo a partir de esta perspectiva posibilita a las/os estudiantes desnaturalizar y cuestionar las concepciones y estereotipos de género en los cuales se arraiga la vulneración de derechos, discriminación y violencia hacia las mujeres y diversidades sexuales, agentes sociales históricamente invisibilizados. A su vez, teniendo en cuenta el contexto social actual donde las problemáticas y reivindicaciones de las mujeres interpelan a la sociedad en su conjunto, a la par que se evidencia un retroceso en materia de derechos en el marco de la avanzada neoliberal, es necesario propiciar el desarrollo del pensamiento histórico y habilitar en la escuela espacios de debate sobre estas problemáticas.

⁵¹Ley de Educación Sexual Integral 26.150
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>



Fundamentación de la propuesta

Una historia (des)de las mujeres

“Las mujeres -sostiene Andújar- ‘ingresan’ en la ‘Historia’ cada tanto y a los saltos: sin pasado, sin continuidades, sin proceso..., en definitiva, sin historia” (2005:12). En el mismo sentido, la investigación en didáctica muestra que, pese a las discusiones teóricas y las perspectivas de género que están ocupando desde hace algunas décadas un espacio creciente en la historiografía, el enfoque *de y desde las mujeres* permanece en una situación relegada (Fernández Valencia, 2004; entre otros). Esto aplica tanto para la formación docente -donde la historia de las mujeres tiene poco lugar en los planes de estudio del profesorado-, como para el ámbito escolar y los libros de texto -que siguen reservando el protagonismo a hombres, generalmente “grandes hombres”, militares, políticos, blancos y con poder-.

Aunque en ciertos espacios de la historia escolar se evidencia una incorporación de la mujer, ésta queda reducida a hechos claves en la historia de la mujer, como la lucha por el sufragio; a su contribución a la historia de los hombres (Pagés y Santi Obiols, 2012); o a la transmisión de modelos femeninos construidos desde sectores sociales privilegiados (Molina Torres, 2016).

En contraposición, esta propuesta parte de una perspectiva que reconoce la significatividad histórica de las mujeres y también su heterogeneidad, en términos de intereses, objetivos, experiencias, pertenencias de clase y étnicas. Para ello es necesario echar mano de la Historia oral y de los estudios de caso que ayudan a recuperar sus voces y agencia social, y poner en discusión los mecanismos de poder involucrados en las representaciones e (in)visibilizaciones de diferentes agentes históricos.

A su vez, los aportes de la literacidad crítica, como herramienta de abordaje de lo explícito e implícito en los discursos, también colabora al desarrollo de una conciencia crítica, en tanto permite visibilizar agentes invisibilizados en los discursos hegemónicos. Se trata, entonces, de poder leer y trascender el acto mecánico de la lectura, planteando interrogantes, cuestionando nuestras propias creencias y representaciones, buscando sentidos e intencionalidades (Tosar, B. 2018). Esta herramienta no se limita a analizar, interpretar y comprender discursos e intencionalidades sino una apuesta a la transformación, al futuro a construir nuevas formas de relacionarse, de ver y entender la sociedad en su conjunto.

La problematización como enfoque didáctico, también es una opción viable para la interpretación de las acciones y colectivas de protesta. Por ello, nos interesa interpelar a los/as estudiantes en torno a un conjunto de interrogantes: ¿qué impulsa a las mujeres a luchar? ¿Su participación en los



conflictos implica/ó la conciencia y la reivindicación de demandas particulares de género? ¿Qué consecuencias tienen dichas experiencias en la construcción de la conciencia política de las mujeres y en su reconocimiento como agentes claves para la comprensión de los conflictos sociales y políticos? En un contexto de avanzada sobre los derechos de amplios sectores, ¿es posible desligar las demandas de las mujeres de las demandas sociales y políticas contra las políticas de ajuste?, ¿cuáles son los avances y los desafíos aún pendientes para los movimientos sociales y para las mujeres en particular?

Las nuevas formas de hacer política: los NMS

Los casos seleccionados se enmarcan en el contexto de la consolidación del modelo económico neoliberal en América Latina. Este espacio fue -y es aún hoy- escenario de significativos movimientos sociales de raíz popular que, en confrontación con el modelo de ajuste estructural impuesto en la región, cumplieron y cumplen- un papel central en su cuestionamiento y en las transformaciones sociales y cambios políticos en el pasado reciente.

La expresión “NMS” se utiliza para diferenciarlos de los movimientos obreros, sindicales o de clases medias de las décadas de 1960 y 1970 (Thwaites Rey, 2013). A partir de los años ochenta del siglo XX, esta denominación designa las formas de acción colectiva con una alta participación de las bases que utilizan canales no institucionalizados. A la vez que elaboran sus demandas, estos movimientos generan formas de acción para expresarlas y se constituyen en sujetos colectivos (Jelin, 1986).

La novedad radica en que, en un contexto de profunda “crisis de representación”, plantean “nuevas formas de hacer política” por medio de las cuales los/as ciudadanos/as encuentran mecanismos innovadores para construir y expresar colectivamente intereses, reivindicaciones y valores comunes.

Ello implica la expansión de la lucha política a ámbitos hasta entonces considerados como pertenecientes a otras esferas, como el género, los derechos humanos, el medioambiente, las identidades étnicas, las relaciones familiares, el trabajo, etc.

El surgimiento o expansión de los NMS en América Latina, como dijimos, es en gran parte el resultado de las transformaciones experimentadas a nivel mundial por efecto de la implementación de políticas neoliberales. Sin embargo, no son ni homogéneos ni estáticos, sino que responden a situaciones concretas y particulares propias de cada territorio. Los momentos son “locales” de tiempo y de espacio, y cada momento define -a su vez- objetivos, medios y dinámicas de resolución de los conflictos. Y es por ello que lo local



y lo cotidiano dejan de tener un lugar menor para pasar a ser el campo privilegiado de la lucha por una vida y un mundo mejores (Santos, 2001).

La comparación para la enseñanza de conflictos sociales

El enfoque comparativo en la enseñanza permite abordar diálogos posibles entre situaciones de conflictos y experiencias de lucha. Facilita, además, el reconocimiento de cambios y continuidades, recurrencias y singularidades, a partir de la consideración de los contextos espaciales y temporales, los/as agentes sociales involucrados/as, sus discursos, intereses y formas de acción colectiva.

Para esta propuesta, seleccionamos dos conflictos que marcaron un punto de inflexión en la resistencia al modelo neoliberal. El conflicto social es entendido aquí como el motor del cambio, que moviliza agentes con intereses contrapuestos y proyectos de futuro diferentes. Los acontecimientos de Cutral C6 y Plaza Huincul en 1997 muestran cómo las mujeres piqueteras se apropiaron en buena medida de la protesta social y la modelaron con su propia mano, participando activamente en cortes de ruta, asambleas, enfrentamientos ante la llegada de las fuerzas represivas, etc.

El caso de las mujeres en lucha por el agua en Cochabamba, resulta significativo en tanto permite dar visibilidad a un conflicto en que la intervención de los NMS deriva en un triunfo de la protesta, al menos en su demanda de no privatización del agua. Esto es central en la pretensión de mostrar al estudiantado que la participación en el espacio público es una herramienta clave para la transformación social.

Asimismo, la selección del caso se sustenta en el propósito de complejizar la explicación histórica, dando una mirada regional de la problemática a partir de lo que implica el capitalismo neoliberal para América Latina, sus consecuencias en el complejo proceso de democratización/desdemocratización y sus derivaciones en las formas de acción política de los diferentes agentes sociales. Además de los aportes de la comparación en la construcción de conceptualizaciones y en la adquisición de herramientas analíticas que puedan replicarse al abordaje de otros conflictos del pasado y del presente.

Secuencia didáctica

Esta secuencia está dirigida a estudiantes del Cielo Orientado de la Educación Secundaria, en el espacio curricular Historia de 5to año, de acuerdo al Diseño Curricular de Córdoba. Presupone conocimientos previos por parte del estudiantado, en particular, relacionados al Capitalismo Neoliberal en América Latina y a los procesos de transición/reconstrucción democrática de las últimas décadas del siglo XX. Asimismo, las problemáticas y los modos de



abordaje propuestos pueden ser recuperados para otros espacios curriculares del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Primera clase

Tema: Los NMS como nuevas formas de hacer política

Objetivos:

- *identificar cambios y continuidades en las formas de acción política de las mujeres a partir de reconocer las particularidades de los NMS.*
- *Caracterizar los NMS como nuevas formas de organización y acción política a partir de identificar los cambios políticos y socioeconómicos que posibilitaron su emergencia.*

Primer momento

Presentación del tema a trabajar en exposición dialogada, a partir de una situación problemática: *Del hogar al espacio público, ¿por qué luchan las mujeres?* Utilizando imágenes se recuperan conocimientos previos sobre diferentes experiencias de lucha de mujeres en distintos contextos temporales y espaciales. Se plantean algunos interrogantes como: ¿reconocen los movimientos a los que aluden las imágenes?; ¿en qué espacios y períodos las ubicarían?; ¿cuáles son las demandas y modos de acción política de esas mujeres? Considerando estos casos, ¿qué significación darían ustedes a la afirmación “del hogar al espacio público”?

Las imágenes permitirán también un primer acercamiento a las particularidades de los NMS en relación a los movimientos sociales tradicionales.





Segundo momento

Se propone una instancia de lectura en pequeños grupos de fragmentos de textos académicos adaptados:

La transición del “viejo” al “nuevo” paradigma

El surgimiento de NMS pueden interpretarse a partir de lo que se llama crisis del “viejo paradigma” dominante durante la segunda posguerra, caracterizado por una fuerte institucionalización de la acción política, en la que los sindicatos y los partidos políticos eran el centro de la vinculación entre el Estado y la sociedad civil. Tal crisis está marcada por la disposición de los trabajadores a dejar de lado proyectos de transformación radical a cambio de garantizar una mayor participación en la distribución de las ganancias.

Los NMS se constituyen como uno de los actores colectivos del “nuevo paradigma”, que generan nuevas modalidades de acción política, no partidarias y no representativas. A su vez, el campo de acción de los NMS es un espacio de política por fuera de las instituciones de la democracia liberal, a través del cual formulan exigencias de autonomía basadas en la protección y preservación de valores, identidades y formas de vida contrapuestas a las del orden dominante.

En cuanto a los contenidos dominantes de sus demandas, se encuentran aquellos vinculados a: un “mundo de vida” (como el cuerpo, la salud y la identidad sexual); un entorno físico; la identidad cultural, étnica, nacional y lingüística; las condiciones físicas de vida y la supervivencia de la humanidad en general. Asimismo —pese a la heterogeneidad de NMS—, expresan valores comunes como la autonomía y la identidad colectiva.

Por último, los actores sociales no se identifican con un atributo político particular (izquierda/derecha, liberal/conservador, etc.) o con posiciones socioeconómicas determinadas (clase obrera/clase media, pobre/rico, etc.). Las categorías que mejor expresan su composición se adecúan a cada movimiento en particular (como sexo, edad, espacio físico, etc.).

(Adaptación de: Offe, Claus. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Ed. Sistema, Madrid, 1996, pp. 163-239)

Movimientos sociales en América Latina

El concepto movimiento social en sus primeras elaboraciones data de mediados del siglo XIX, cuando, en una denominación singular, se refería al movimiento obrero. Pero en la América Latina de la década de 1980, el concepto se difundió con el calificativo “nuevo”. A partir de allí es posible distinguir dos momentos. El primero corresponde al final de las dictaduras y la transición a la democracia. En general se trató de



movimientos cuya composición social era plural en términos de clase, siendo el elemento distintivo de cada uno alguna reivindicación específica demandada por pertenencia etaria (movimiento de jóvenes) y/o de género (movimientos de mujeres, de homosexuales), o bien en defensa del medio ambiente (movimientos ecologistas, antinucleares) y/o de los derechos humanos, o por demandas referidas al *locus* de vida (como en los casos de los movimientos urbanos brasileños en pro de vivienda).

El segundo momento es el de movimientos sociales que combinan una doble pertenencia, clasista (campesinos) y étnica (pueblos originarios) y están asociados a la resistencia a la brutal expansión de las políticas y la globalización neoliberales, a la consolidación del nuevo patrón de acumulación del capital. El punto de partida fue el alzamiento indígena-campesino de Ecuador (1990), extendiéndose espacialmente, principalmente por el resto del mundo andino (Bolivia) y México. Aquí, la excepción es, en cuanto a composición social, la de algunos movimientos sociales argentinos –básicamente urbanos: los piqueteros, los recuperadores de fábricas, en su momento las asambleas vecinales–, compartiendo con los otros el contenido de resistencia a las políticas del Consenso de Washington y sus efectos, al tiempo que hay otros –los de campesinos y los de pueblos originarios– que se aproximan más a los característicos del resto de América Latina.

Un aspecto crucial para entender los “nuevos” movimientos sociales en general es su dimensión de ciudadanía; lo cual vuelve necesario dicha categoría. En general se ha definido la ciudadanía en tres esferas (según el clásico concepto de Marshall: civil, política y social. En la actualidad, la clasificación de Marshall es insuficiente, pues no da cuenta de a) nuevos derechos que no caben en los anteriores (culturales, medioambientales); b) de otros que son atributos solo de una categoría social (género, edad, etc.), es decir, que pertenecen a los llamados derechos identitarios; y, c) de aquellos derechos cuyos titulares son colectividades y no individuos (derechos de los pueblos).

(Adaptación de: Ansaldo y Giordano, *América Latina. La construcción del orden. De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración.*, Bs. As., Ariel, 2012, pp. 615-624)

Actividad en grupos diferenciados:

- a) En pequeños grupos realicen una lectura del texto asignado identificando las características que, según el autor, definen a los NMS, las causas y el contexto que permiten explicar su emergencia y la periodización utilizada.
- b) Elaboren en afiche un esquema que sintetice las ideas del fragmento según las pautas del punto a.



Tercer momento

Puesta en común de lo trabajado en cada uno de los grupos, recuperando la multicausalidad y multidimensionalidad en la caracterización y periodización de los NMS. Como cierre, se retoman las imágenes del inicio de la clase, para reinterpretarlas a la luz de las lecturas realizadas.

Segunda clase

Tema: Los conflictos de Cochabamba y Neuquén: experiencias e interpretaciones

Objetivos:

- *Identificar las condiciones e intencionalidades que impulsan a las mujeres a la lucha, a partir de analizar los conflictos de Neuquén y Cochabamba.*
- *Reconocer los testimonios de los protagonistas y los discursos mediáticos como diferentes relatos acerca del pasado y las intencionalidades subyacentes en los mismos.*

Primer momento

En exposición dialogada se presentan casos de conflictos donde las mujeres fueron agentes históricos significativos: las luchas contra la privatización del agua en el año 2000 en Cochabamba y el conflicto piquetero en las localidades Cutral Cú y Plaza Huincul en 1997. Para contextualizarlos temporal y espacialmente y hacer una primera caracterización de los mismos, se proyectan dos fragmentos audiovisuales:

- Fragmentos de la película "*También la lluvia*" (2010, Dir. Icíar Bollain), 15 minutos aprox.
- Fragmentos del documental "*Piqueteras*" (2002, Dirs. Bystrowicz y Mastro Simone), 20 minutos aprox.
<https://www.youtube.com/watch?v=s4OA1r-i22w>

Se propone la realización de un registro de observación por parte de cada estudiante:

Preguntas orientadoras para elaborar tu registro de observación

- ¿Cuáles fueron las condiciones por las que se desatan ambos conflictos?*
- ¿En qué contextos espaciales y temporales se sitúan?*
- ¿Qué sujetos históricos protagonizan los conflictos en cada caso?*
- ¿Qué demandas, formas de lucha y composición social tienen los movimientos sociales involucrados?*
- ¿Es posible caracterizarlos como nuevos movimientos sociales?*



Segundo momento

Trabajo grupal en pequeños grupos a partir de diferentes documentos que presentan la mirada de los conflictos de mujeres protagonistas y de diferentes medios de comunicación. La intención es visibilizar la agencia de las mujeres y su experiencia de lucha y organización a partir de recuperar sus propias voces, así como poner en juego herramientas de la literacidad crítica para interpretar narrativas acerca del pasado construidas desde los medios.

Pautas de lectura y análisis de documentos: *identificar ¿quién escribe el documento?, ¿es protagonista o un observador?, ¿qué sucedió según el relato?, ¿qué valoraciones pueden identificar en los testimonios y en los relatos periodísticos?, ¿cuáles fueron las causas que permiten explicar lo sucedido?*

Documentos sobre las “guerras del agua”

“Nadie lo creería, cómo Cochabamba -“ciudad jardín”- de repente se volvió un verdadero campo de batalla estos últimos días (...). Dos días de intensas luchas, no vistas en Cochabamba en los últimos 50 años. Las movilizaciones se desarrollaron espontáneamente, con el apoyo de la Coordinadora Departamental por la Defensa del Agua y de la Vida (...) la gente se volcó masivamente a las calles: miles y miles de personas, jóvenes, hasta niños, señoras de vestir y de pollera, campesinos, hombres mayores sin más armas que su indignación y su voz de protesta; las caras pintadas con bicarbonato, muchos con pañuelos tapándose la boca y botellas de vinagre en la mano para contrarrestar el efecto de los gases.

Y mientras avanzaban las horas y la angustia, se multiplicaban las fogatas, el ruido de ollas vacías y palos que golpeaban calaminas y todo lo que los manifestantes encontraban en su alrededor, fue en aumento. Un verdadero panorama de guerra, ruido de disparos, gritos, gente corriendo, botellas rotas en las calles, religiosas de varias iglesias apoyando a los heridos, señoras que tiraban papeles y agua desde sus ventanas para reforzar los bloqueos (...).

(*Bolivia Press*; edición especial Nro. 1 del 2000. Extraído de: Peredo Beltrán, H. “Mujeres del valle de Cochabamba: agua, privatización y conflicto”. En *Global IssuePapers*, sept 2003, pp. 27-28)

Marcela Olivera acababa de salir de la universidad y trabajaba en una oficina muy cerquita de la Plaza 14 de Septiembre, en el casco antiguo de la ciudad y el centro neurálgico de las protestas. Vivía en casa de sus padres y todavía no tenía que preocuparse por pagar las facturas. Sin embargo, cuando a finales de 1999 el gobierno de Hugo Banzer vendió a un consorcio internacional la compañía municipal de agua, Marcela salió junto



a sus vecinos a luchar por sus recursos públicos.

En unas semanas, la violencia escaló de forma incontrolada. “En abril, la ciudad se había convertido en un campo de batalla”, cuenta Marcela, hoy convertida en activista internacional por el derecho al agua.

“Con esta ley (N° 2029) no sólo se privatizaba el sistema público de agua, sino que también se privatizaban los pequeños sistemas autónomos que dan abastecimiento a un 60% de la ciudad”, explica Marcela. “Estas dos medidas pasan al principio desapercibidas para la población. Son los campesinos los que vienen a la ciudad y alertan a la ciudadanía sobre lo que está pasando”.

“Después de la Guerra del Agua nos hemos dado cuenta de que lo que nos había pasado en Cochabamba le estaba pasando también a otra gente en otros sitios: en Sudáfrica, en Inglaterra, en Perú... Así que hemos buscado la forma de coordinarnos para luchar contra la privatización del agua en todas partes del mundo”, cuenta Marcela.

(Adaptado de El País, 30/07/2015. Disponible en: <https://bit.ly/2wLZqjd>)

“Mi factura se había duplicado apenas en un mes y no es que habíamos usado más agua, yo pagaba 11 bs., a 12 bs., casi generalmente, (...) de un día para otro ya hemos visto pues, tenía que pagar el doble: 25!. Claro, algunos dirán que 12 o 13 bolivianos es nada, pero para una familia como la mía que sólo depende de mi sueldo es bastante. (...) Esos 12 que estaba yo pagando de más me servía para mis movi­lidades. No quedaba otra que levantarse más temprano y caminar al trabajo, no ve?”

(Extraído de: Peredo Beltrán, E. “Mujeres del valle de Cochabamba: agua, privatización y conflicto”. En *Global Issue Papers*, sept 2003, pp. 19)

Documentos sobre mujeres piqueteras:

“Susana, una mujer de 60 años participó activamente en la pueblada del 96 y también en el corte de rutas del 97. Pero su narración cobra un ritmo vertiginoso y entusiasta cuando evoca de qué manera ella, sus vecinas y vecinos del barrio de las “500 Viviendas”, expulsaron a la Gendarmería de allí. “Cuando empezaron a reprimir, yo estaba en Plaza Huincul, en la biblioteca Carmen Funes. Cuando llegamos era un desastre, algunos maestros se estaban replegando, viniéndose para la ruta 22 y ya los gendarmes habían entrado por todo el carril. [...] Yo me vine después de lo de Teresa [Rodríguez]. Eso fue como a las diez. Y avanzaban los gendarmes, [entonces] Flavia, Susana, el marido de Flavia, y el de Susana y yo nos fuimos a pelear y a resistir en el barrio a los gendarmes. Y nos tiraban gases para este lado, entonces salimos para el otro lado y una vecina



le tiró un piedrazo tan bien dado que al tipo le bajó los pantalones. [...] Nos tiraban en los balcones, pero no se la llevaron de arriba. ¡¡¡Nos tienen terror!!!! Se les dio con todo, se replegaron ellos porque el pueblo salió todo a la calle. Y ellos pararon la represión de cagones. Ellos con pañuelos blancos la pararon, porque no los dejamos hasta que se fueron. Una vecina de por allí [estaba] calentando aceite. Entonces yo salí por acá y le dije "¡¡¡calienten aceite!!! Si quieren entrar tirémosle por los balcones el aceite hirviendo". Ellos nunca creían que nos íbamos a defender." En ese sentido, si la represión se había desatado sobre las rutas y ganado terreno luego dentro de las propias localidades, la reacción de las y los pobladores cambió cualitativamente el desarrollo de la misma, tomando al cazador en presa. Pero lo significativo no reside solamente allí sino en el protagonismo que las mujeres nuevamente pusieron al descubierto, colapsando una vez más lo que se supone hace a las características de su género. Generalmente se espera que las mujeres rehuyan el uso de la violencia, los enfrentamientos físicos, o las situaciones donde éstos puedan producirse, todo esto debido a sus (in)capacidades biológicas y/o culturales".

(Extraído de: Andújar, A. Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001), CLACSO 2005, pp. 65. Disponible en: <https://bit.ly/2Fv2fy2>)

"Los violentos enfrentamientos se produjeron entre fuerzas de seguridad y manifestantes que adherían al paro docente; anoche, el gremio de los docentes llegó a un acuerdo con Felipe Sapag; el gobierno nacional descartó una intervención.

Una mujer muerta, más de diez heridos y alrededor de una treintena de detenidos fue el saldo de un violento enfrentamiento entre la gendarmería y la policía provincial, por un lado, y manifestantes que adherían al paro de los docentes neuquinos (...) en Cutral C6, donde se registraron los disturbios más violentos, se mantenía anoche. Es que los manifestantes no respondían, en su mayoría, al perfil docente. Por el contrario, eran jóvenes de entre 15 y 16 años a los que se los conoce como "fogoneros", y que respondieron la represión de las fuerzas de seguridad arrojando proyectiles encendidos con gomeras.

Según María Eugenia Figueroa, dirigente de ATEN, había grupos manifestando "que no pertenecen a nuestra organización ni a ninguna otra organización reconocida". Señaló que en la primera línea "se encontraban jóvenes desempleados, de hogares muy humildes, que reclaman al gobierno el cumplimiento de los puntos pendientes reclamos efectuados en la pueblada de octubre del año último".

(Adaptado de La Nación, 13 de abril de 1997, disponible en: <https://bit.ly/2UbV53m>)



Tercer momento

Debate y puesta en común en plenario en base a los textos analizados, para problematizar el espacio que ocupan las mujeres como agentes históricos en las interpretaciones de los procesos estudiados. Algunas preguntas problematizadoras para esta instancia pueden ser: ¿de qué manera se aborda la intervención de las mujeres en cada caso?; ¿por qué consideran que son invisibilizadas en algunos relatos?; ¿conocen otros conflictos o protestas en los que las mujeres son o fueron invisibilizadas?

Tercera clase

Tema: Conflictos en clave comparada. La distinción entre el pasado y sus relatos.

Objetivos:

- Reconocer las particularidades del discurso histórico para compararlo con otras narrativas acerca del pasado.
- Analizar comparativamente los casos trabajados para identificar similitudes y diferencias.

Primer momento

Trabajar desde el pensamiento histórico requiere contextualizar, articular y contraponer los relatos desde la memoria con las interpretaciones construidas por los medios de comunicación y por la historia académica. En ese sentido, como apertura de clase el/la docente explicita al grupo de estudiantes que el objetivo de la misma es deconstruir las ideas de una interpretación unívoca sobre el pasado y mostrar la distinción entre el pasado y las representaciones que se construyen, tanto desde la disciplina, como desde las memorias de los protagonistas y desde los medios de comunicación.

Segundo momento

Actividad grupal:

1) En pequeños grupos lean los siguientes fragmentos de textos historiográficos, para poder realizar una comparación entre dichos textos, los testimonios y notas periodísticas de la clase anterior.

2) A partir de lo leído resuelvan:

a) Señalen las semejanzas y diferencias entre las narraciones de los contemporáneos (testimonios, artículos periodísticos) y las de los/as historiadores/as sobre los conflictos. Tengan en cuenta:

- la evidencia en la que se basan
- el tratamiento, análisis de esa información
- las causas referidas



- los argumentos para explicar el conflicto

- el lenguaje, los conceptos utilizados

b) Respondan en un texto breve ¿cuáles son para ustedes las fortalezas y debilidades de los distintos relatos sobre el pasado? ¿Pueden ser complementarios?

c) Teniendo en cuenta estos diferentes tipos de narración de lo sucedido, elaboren un texto que responda a la pregunta: ¿por qué luchan las mujeres en Cochabamba o en Neuquén?

Los textos seleccionados para esta actividad son los siguientes:

Fragmentos historiográficos adaptados sobre el conflicto mujeres piqueteras en Neuquén:

- Andújar, A. Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001), CLACSO, 2005, pp. 4-68. Disponible en: <https://bit.ly/2Fv2fY2>

Fragmentos historiográficos adaptados sobre el conflicto por el agua en Cochabamba:

- Peredo Beltrán, E. (2003) “Mujeres del valle de Cochabamba: agua, privatización y conflicto”. En *Global IssuePapers*, septiembre, pp. 2-42. (<https://bit.ly/2FEOCGg>)

- Crespo Flores, C. (2000) “La guerra del agua en Cochabamba: movimientos sociales y crisis de dispositivos del poder”. En *Revista del Sur*, núm. 20, pp. 59-70 (<https://bit.ly/2Hof9sh>).

Tercer momento

A partir de lo trabajado en las diferentes clases, se propone un análisis comparativo de los casos abordados en exposición dialogada, para la construcción conjunta de un cuadro comparativo. Las variables que se ponen en juego para la comparación son:

- los agentes involucrados y sus objetivos;
- ubicación espacial y temporal de cada caso;
- las causas del conflicto (de corto, mediano y largo plazo);
- demandas y formas de lucha;
- vías de resolución puestas en juego y resultados obtenidos.



Cuarta y quinta clase

Tema: Pensando la actualidad de los NMS desde discursos y demandas invisibilizados.

Objetivo:

- *Reconocer diferentes agentes sociales en el contexto actual invisibilizados en los relatos hegemónicos para recuperar sus voces a partir de la elaboración de un recurso creativo.*

La actividad final consiste en la elaboración de una narración histórica integradora utilizando como formato el micro-video en el cual se recuperen reivindicaciones de otros agentes que, como en los casos trabajados, se encuentran invisibilizados en los medios masivos de comunicación.

Para ello es necesario que los/as estudiantes:

1) Realicen una selección del caso a trabajar, donde el/la docente puede intervenir como orientador/a; 2) Elaboren un guion que formará parte de la narrativa audiovisual; 3) Creen un video contextualizado y sustentado en documentación diversa. Deben incluir imágenes, fuentes primarias, titulares de diarios, audios de las/os protagonistas, canciones, etc.

Las producciones audiovisuales serán difundidas por redes sociales. Finalmente se propone una instancia de encuentro y debate con otros miembros de la comunidad educativa.

Bibliografía

- ANDÚJAR, A. (2005). *Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001)*. Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.

- ANSALDI, W. (2005/2006) "Quedarse afuera, ladrando como perros a los muros. Protesta y movimientos sociales en América Latina en la bisagra de los siglos XX y XXI". En ARECES y BONAUDO (coords.), *Movimientos sociales. Experiencias históricas. Tendencias y conflictos*. Anuario n° 21, Segunda Época, UNR, pp. 15-61.

- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2004) "Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia". En *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, Universidad de Valencia, pp. 5-24.

- JELIN, E. (1986). "Otros silencios otras voces: el tiempo de la democratización en la Argentina". En Fernando Calderón G. (comp.), *Los movimientos sociales ante la crisis*. Universidad de las Naciones Unidas, Buenos Aires.



- MOLINA, M. P. (2016). "La presencia femenina en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En *RetDoCrea*, núm. 5, págs. 278-287.
- PAGÉS, J. y SANTI OBIOLS, E. (2012) "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?". En *Cad. Pesq. CDHIS*, Uberlândia, 25(1), pp. 91-117.
- SANTOS, B. de S. (2001) "Los nuevos movimientos sociales", *OSAL. Observatorio Social de América Latina*, N° 5, CLACSO, Buenos Aires, septiembre.
- THWAITES REY, M. (2013). "La bella búsqueda de la autonomía". En Dinerstein, Ana, *Movimientos sociales y autonomía colectiva. La política de la esperanza en América Latina*. Ed. Capital Intelectual.
- TOSAR, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". En *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, REIDICS n° 2, 4-19.



Capítulo 14

Entre “azos” y “silencios” entre “memoria” y “olvido”: un aporte de la historia Regional desde abajo

Ana Maria, BRUNÁS

David, CHECA

Evelyn GUTIÉRREZ

La afirmación del historiador Eric Hobsbawm (1998) al considerar al siglo XX como uno de los más controvertidos cuya impronta sienta innumerables bases para la comprensión del presente, nos interpela acerca de lo constitutivo de esta caracterización, identificando momentos en los estudios de los conflictos, las luchas y los movimientos sociales de este siglo. En la presente propuesta, nuestra mirada abordará los fenómenos de identidad y participación, recursos organizativos (la movilización), exclusión, y equilibrios en los movimientos que emergen de las voluntades colectivas en nuestra Región en un periodo de 40 años entre gobiernos de facto y gobiernos democráticos. Desde estas decisiones nos proponemos formular una secuencia didáctica que permita revertir la ausencia de su abordaje en el aula, distinguir las acciones de los sujetos, así como las intenciones y las demandas por las que se lucha, los modos de actuar y los modos de resistir que despiertan en la comunidad toda. Los planteos que guían esta propuesta giran en torno a responder: el discurso histórico ¿está ausente? ¿Por qué desde el imaginario popular suponen que en Catamarca no pasó nada? ¿Cómo transmitimos la memoria de lo que sucedió desde lo local durante el periodo que media entre un gobierno militar y uno democrático? ¿Pueden los jóvenes apropiarse de la complejidad que reviste una aproximación al pasado reciente? Desde lo específicamente curricular, ¿pueden estos planteos, orientar una secuenciación de contenidos a trabajar en el aula? ¿Qué principios del conocimiento histórico prevalecerán? ¿Desde qué estrategias? ¿Con qué actividades? Estos y otros planteos nos proponemos desarrollar desde una secuencia didáctica asumiendo el compromiso de pensar y discutir los desafíos que quedan a futuro, y plantear reflexiones sobre las posibilidades de una propuesta de abordaje que eduque en la memoria.

Introducción

Para enseñar historia requerimos de una serie de conceptos que permitan proyectar una selección y organización de sus contenidos. Entre ellos, y en este caso desde una perspectiva histórico política social, en los últimos años, se han enfatizado (entre otros) conceptos tales como



Movimientos Sociales, Conflicto, Identidad, Participación, Memoria colectiva, Ciudadanía, Poder político (Aguiar L.; 2003; 206 /Aguiar L. y C. Cerdá; 2008; 137). Conceptos explicativos que son pertinentes para abordar la multicausalidad, la multiperspectividad, la controversia, la caracterización del colectivo silente y la retrospectividad de los fenómenos históricos.

Desde este posicionamiento, trabajar una historia conceptual que problematice el conocimiento histórico nos remite a dos dimensiones: la intelectual ligada a la voluntad de conocimiento: ¿por qué fue así y no de otro modo? ¿Qué componentes modelaron un escenario en el que lo que pasó fuera posible? En tanto que la dimensión ética configura las responsabilidades del presente en pos de identificar los valores, ideas, presupuesto o conductas que los sujetos sociales abonaron en aquellos escenarios.

Fundamentación

En la presente propuesta, “Entre “azos” y “silencios” entre “memoria” y “olvido”: un aporte de la Historia Regional desde abajo”, nos proponemos abordar los fenómenos de identidad y participación, recursos organizativos (la movilización), exclusión, y equilibrios en los movimientos que emergen de las voluntades colectivas en nuestra Región en un periodo de 40 años entre gobiernos de facto y gobiernos democráticos. A partir de esta contextualización apelamos al conocimiento histórico, desde su epistemología, por considerar que nos permitirá confrontar posturas historiográficas, similitudes y diferencias, silencios y omisiones, con aquellas fuentes provenientes de la memoria que posibilitan que cada sociedad confronte su pasado y establezca ciertas recurrencias: *toda situación traumática, conflictiva, interpela a la memoria*. En definitiva, vamos a reflexionar sobre las posibilidades de una propuesta de enseñanza que eduque en la memoria, reconociendo a los sucesos históricos como parte de nuestra identidad y nuestra idiosincrasia.

El advenimiento del Estado, cuyo desarrollo coincide con la ampliación de los derechos civiles, políticos que, asumieron distintos formatos de reacciones e interpelaciones ante el poder político, con demandas/exigencias no satisfechas, muchas de ellas hasta la actualidad, constituyen categorías de amplio alcance explicativo. Una posibilidad para abordarlo reside en la presentación de secuencias didácticas que planteen nuevas miradas –que no hubieran sido planteados fuera de la escuela (Lerner D.; 1992; 13)- centrada en los movimientos sociales como portadores de nuevas realidades. Esta propuesta, nos permite problematizar la tensión existente entre la construcción teórica y comunicacional del proceso y las prácticas concretas de los sujetos colectivos, discursos y su actualidad. Para ello abordamos una Historia que interpele a los discursos dominantes que



hasta hoy circulan, que incluya los diferentes relatos, las diferentes voces, que haga tangible los diferentes contextos, que reconozca la intencionalidad de las voces silenciadas en la Historia Regional y Catamarqueña, una Historia que “concebida desde abajo” se comprometa con la formación de una ciudadanía responsable.

Ante este desafío nos preguntamos: ¿es posible abordar una propuesta con estas características desde la escuela? Y en tal caso, ¿con qué elementos?

Esta postulación para la enseñanza de la historia, que como dijéramos anteriormente, implican un desafío ético-político hacen necesaria también, una renovación en la tarea pedagógica que pueden plantearse desde tres aspectos fundamentales: revalorizar el lugar de la historia reciente regional en las aulas, problematizar/conceptualizar desde la enseñanza histórica, y enseñar a educar la mirada de nuestras/os estudiantes. En definitiva, atendiendo al contenido y a los paradigmas emergentes en el controvertido siglo XX, su sentido y alcance, nos proponemos desarrollar aproximaciones en torno al título, objeto de este estudio, **“Entre “ azos” y “ silencios” entre “ memoria” y “ olvido””; un aporte de la historia Regional desde abajo”**

Nos proponemos:

- ✓ Reconocer a la historia como ciencia social en permanente construcción para abordar la comprensión del pasado a partir del presente y viceversa, develando las cuestiones que se han cristalizado y las que aún constituyen ausencias por resolver.
- ✓ Comprender la importancia de los movimientos sociales, sus condiciones estructurales, identificando las formas que asume, en su contexto socio histórico, deconstruyendo la composición social y su dinámica de origen.
- ✓ Identificar a los movimientos sociales desde las particularidades propias en los distintos escenarios como germen constitutivos de nuevas realidades.
- ✓ Identificar las relaciones, dentro del proceso histórico, entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”, que permiten visibilizar sectores sociales antes omitidos, que consolidados a fines del siglo XX, exigen la democratización política de la sociedad.
- ✓ Reponer, desde una mirada retrospectiva, los principios rectores que dieron origen a aquellos movimientos sociales y cuyas demandas son, aún, una cuestión pendiente.

Secuencia de binomios: problematizar/ conceptualizar.

La enseñanza de contenidos desde la historia local encuentra un anclaje interesante en aquellas propuestas didácticas fundamentadas en la *problematización /conceptualización* (Lerner D.; 1996; Finocchio; Siede I.; 2007a, 2007b). En estas, se propone la enseñanza a partir de situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social cotidiana, que desde



diferentes voces permitirán el acceso a la experiencia y a la subjetividad. En este sentido, Isabelino Siede afirma “no se pretende un saber teórico que luego tenga aplicaciones prácticas sino un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas de referencia a partir de problemas y preguntas que le dieron origen (Siede: 2007 ; 232).

Desde estos postulados teóricos, nos proponemos, en este trabajo, estudiar e identificar, a partir de secuencias de binomios, *“Entre “azos” y “silencios” entre “memoria” y “olvido”: un aporte de la Historia Regional desde abajo”*.

La propuesta, tiende a brindar claves de comprensión de los procesos que, originados en nuestra región, se proyectaron, como parte de un complejo entramado, en la configuración ideológica –socio- político y cultural del escenario nacional.

En definitiva, el sentido de las tres secuencias planteadas, pensadas para el 5to., y 6to. Año del Nivel Secundario (de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) y el 3er Año de la Escuela Superior de Minería, también recupera principios rectores del conocimiento situacional que, en palabras de Verónica Edwards, nos permiten materializar conocimientos compartidos y entablar una relación con una historia común, que concebida “Desde abajo”, reinstala las voces silenciadas de la historia y presenta una realidad social re significada en el hoy y que pertenece al mundo de los sujetos sociales.

Secuencia de Binomio

El farallonazo: ¿reparación histórica o “asecho a la ilusión”?

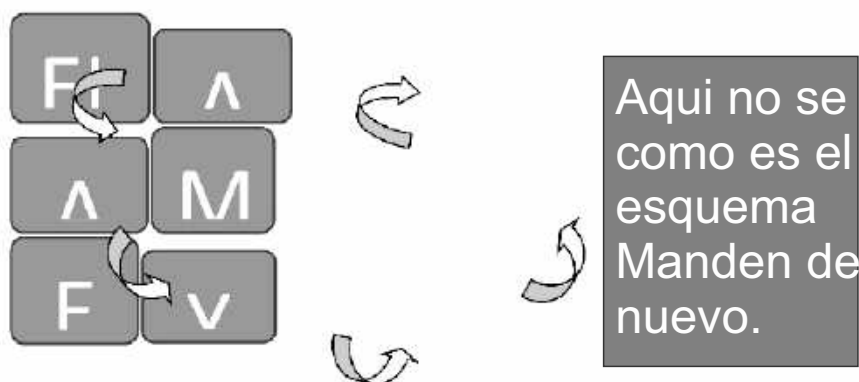
Conceptos Claves: Farallón Negro- Acta de Reparación- escenarios-roles- conflictos

Objetivos específicos:

- ✓ Comprender el proceso histórico en el que se inscribe el movimiento social denominado “El Farallonazo”.
- ✓ Identificar los postulados que se desprenden de la realidad y de las demandas emergentes que exponen el estado de situación y explotación.
- ✓ Dimensionar la impronta, alcances e implicancias que el movimiento adquiere en el tiempo histórico, recreando el escenario local.
- ✓ Comprender las acciones, los motivos y demandas de la protesta enmarcada dentro de un proceso de democratización que, sostenida en postulados de la autodeterminación de los pueblos, interpela la política minera extractiva.
- ✓ Interpretar testimonios históricos, escritos, gráficos, y visuales.



El abordaje de este binomio se iniciará con una breve presentación del escenario local, imbricado en el macro escenario nacional, empleando como soporte explicativo la siguiente periodización.



Una movilización social y la minería como cuestión de Estado. La creación de YMAD. Catamarca 1958

“El movimiento social conocido como El farallonazo (1958) tuvo un contundente apoyo de la sociedad catamarqueña (...) La muestra de solidaridad de ese día fue tan contundente y extraordinaria que ganó la atención de los medios gráficos nacionales. Por Ejemplo, Clarín tituló: “Sorprendió en Catamarca la Noticia de la Renuncia del Interventor. Dr. Adrián Perés”, El Diario La Nación publicó: “Catamarca está sin Interventor” y, “Hubo un Paro en Catamarca” (...)

El miércoles 12 la plaza principal iba adquiriendo un paisaje poco característico en Catamarca. Convocado por la Asociación de Trabajadores del Estado Provincial (ATEP) el paro y la movilización tenía como punto de concentración frente a Casa de Gobierno de la Provincia (...). Por su parte, la Federación Económica de Catamarca (en adelante FEC) y la CGT en plenario general y con la presencia de la mayoría de los gremios llamaron a un paro general para el día 13 (...) El Diario Local La Unión y los partidos políticos también se sumaron masivamente (La Unión Cívica Radical Intransigente, Unión Cívica Radical del Pueblo, Democracia Cristiana, Partido Demócrata Conservador de Catamarca, Partido Unión Popular, Partido Comunista, Partido Unión Federal)” (...) “Los Estudiantes” era una heterogénea formación de estudiantes universitarios que residían en las provincias de Córdoba o Tucumán y alumnos estudiantes del último año de la secundaria, particularmente del Colegio Nacional que movilizaban a sus compañeros. Todos ellos “coincidían en que la Nación no tenía atribuciones sobre los derechos de la provincia y que el decreto que pretendía aplicar significaba ni más ni menos que un despojo patrimonial que ningún catamarqueño debía avalar” (...)

Todas estas asociaciones se unieron y conformaron la comisión de Defensa de la Autonomía y el Patrimonio de Catamarca (en adelante CDAYPC), y fijaron como único y exclusivo objetivo “la consideración de los asuntos referidos a la mina de



Farallón Negro o Agua de Dionisio en sus aspectos jurídicos, económico y social teniendo como mira la defensa de la autonomía y el patrimonio provincial

“El Interventor Federal, Dr. Parodi, confirmó la voluntad por parte del gobierno provincial de plasmar en un decreto un aval a la UNT para que: “efectúe trabajos de CONSERVACION, REPARACIÓN Y EXPLORACIÓN en el yacimiento. El decreto ley causó malestar (...) El apuro por fijar posición sobre el decreto de marras era para prevenir sobre la profundización de las conversaciones con la Universidad de Tucumán quien se beneficiaba con creces por esa medida del Interventor.

La FEC, casi en simultáneo, en protesta por la actitud asumida por el interventor decidió: el cierre de todos los establecimientos comerciales e industriales hasta tanto el Interventor no aclare su posición sobre los derechos de Catamarca en las Minas de Farallón Negro. Tras sucesivas reuniones y sin acuerdos y en un fuerte clima de desconfianza y tensión, el lunes 24 comenzaron a movilizarse las primeras fuerzas de los trabajadores estatales y municipales que ocuparon la plaza 25 de mayo frente a Casa de Gobierno. La escasa custodia no ofreció demasiada resistencia y los huelguistas tomaron rápidamente las dependencias gubernamentales hasta llegar al mismo despacho del Gobernador (...) Desde la plaza se vitoreaba tal acción. Casi al mismo tiempo otra fila de manifestantes se dirigió a la única emisora local (LW7 Radio AM) con el fin de ocuparla pacíficamente y poder transmitir las secuencias de la Movilización y exigir la renuncia del Interventor Federal. La plaza presentaba un espectáculo pocas veces visto en Catamarca (...) Al unísono se pedía que se respeten los derechos de la provincia. Que renuncie el interventor (...) Los miembros de la Comisión fueron recibidos por el Interventor Federal. La reunión fue muy breve, Parodi informó que había renunciado de carácter indeclinable el viernes 21 y que recién le confirmaban la aceptación de la misma. A su vez la comisión se anoticiaba que por orden del Presidente de Facto Aramburu el jefe del Regimiento 17 se haría cargo del gobierno hasta que asuman las autoridades electas.

Alrededor del mediodía, el Teniente Coronel Catalá arribó a la Casa de Gobierno para hacerse cargo formalmente del mando (...) Tal como lo prometió el nuevo Interventor dejó en manos de las autoridades electas la resolución del conflicto. Con la intervención del gobierno nacional como mediador y tras largas reuniones el Gobierno de Catamarca y la UNT firmaron un acta acuerdo el 7 de junio de 1958: “El Acta de Farallón Negro” (...) La provincia a través de la ley N° 1695 sancionada el 16 de junio aprueba el convenio firmado con la UNT y los representantes del gobierno nacional. Del mismo modo lo hizo la Universidad Nacional. Estas medidas eran el paso previo para lo fundamental el dictado de la ley de creación de un ente autárquico que administre el yacimiento Farallón Negro, el que constituyó el antecedente determinante e inmediato de la creación de la empresa estatal de Yacimientos Mineros Agua de Dionisio” (...)

Bibliografía consultada: disponible en
<https://interesuelasmandelplata.files.wordpress.com/2017/09/82-artiza.pdf>



Actividades:

- 1- A partir de la lectura del texto, identifica:
 - a) Escenarios; b-Protagonistas; c-Móviles que originan la protesta; d-Demandas
- 2- Observa las siguientes imágenes:
 - a) Asigna a cada una de ellas un epígrafe
 - b) Propone una secuencia representativa de las reacciones que, en relación a la política extractivista, pusieron de manifiesto protestas sociales.



La siguiente actividad, como una manera de articular e integrar las producciones ya concretadas, será propicia para instalar la observación del documental (editado) que dio origen al título de la secuencia “Asecho a la ilusión”. Su autor – el Catamarqueño- Patricio Schwaneck nos propone reflexionar acerca de los problemas derivados de la explotación minera y del deterioro de la calidad de vida de los habitantes: la nueva realidad que configuró el movimiento social denominado Farallonazo en busca de responder ¿se trató de una reparación histórica o fue un “asecho a la ilusión”?

Analiza:

- ¿Cómo justifica el autor el título de este documental?
- Según él, ¿de qué han sido despojados los habitantes próximos a la minera?
- ¿Consideras que la mega minería es un flagelo? Fundamenta tu respuesta.
- ¿Quiénes se ven beneficiados con esta explotación?

Segunda secuencia: El Catamarcazo ¿pasado inmediatamente reciente, conflictivo y antagónico?

Conceptos Claves: Escenario- configuraciones- Protesta- Rebelión civil- conflicto- Nuevos protagonistas

Objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar las interpelaciones al poder político que dio origen al movimiento.
- ✓ Analizar la característica de la protesta y las implicancias de los diferentes actores colectivos.
- ✓ Reflexionar acerca del nivel de organización de trabajadores y asociaciones civiles que se enfrentaron a acciones represivas de fuerte deslegitimación del poder político.
- ✓ Sistematizar testimonios gráficos, visuales, orales e iconográficos.



Iniciaremos esta segunda secuencia con la presentación de un Power Point que recupera los principales aportes de la autora Chilena Marisa Revilla Blanco que al definir al movimiento social como «el proceso de (re)constitución de una identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional, por el cual se dota de sentido a la acción individual y colectiva»⁵² nos permite identificar los siguientes niveles de análisis.



En la continuidad, la proyección y observación de un video testimonial, denominado El Catamarcazo, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=80xmxhVvSnE>, permitirá caracterizar la protesta y dimensionar el nivel de organización de trabajadores y asociaciones civiles que enfrentaron las acciones represivas e interpelaron al poder político.

Actividades

- Te proponemos que
 - Interrelaciones los aportes de Revilla Blanco e identifiques en los testimonios observados en el video: a-Escenario; b-Sujetos; c-Conflictos; d- Modalidad que asume la protesta; e-Demandas.
 - Establece similitudes y diferencias con otros movimientos sociales que hayas estudiado.
 - Caracteriza a los componentes que guiaron la acción del movimiento social y su organización.
 - Se configura una nueva realidad; ¿cuál? La movilización ¿guió la acción? ¿Podemos hablar de carácter colectivo? Fundamenta tu respuesta.
- La palabra caricatura es de origen italiano “caricare” que significa “cargar” o “exagerar” o simplificar los rasgos físicos y faciales o, el comportamiento o modales del individuo. La caricatura puede ser vista como una obra de arte en que se ridiculiza a una persona, situación, institución o cosa y tiene como finalidad incitar cambios políticos y sociales. Observa las tres caricaturas que a continuación te ofrecemos y realiza la siguiente actividad:
 - ✓ **Caricaturas A y C:** identifica al personaje central, teniendo en cuenta su vestimenta ¿a quién representa? ¿qué actitud asume en cada escena? ¿qué

⁵²2011.pp3



relación adviertes con lo observado en el video testimonial? ¿Qué crees que opinaba el autor de lo que estaba sucediendo?

- ✓ **Caricatura B:** ¿quién es el personaje central? ¿qué función pública desempeña? ¿Adviertes cuál es su preocupación? ¿De quién recibe órdenes? Describe brevemente el conflicto que se plantea en relación a las Fuerzas del Orden.

A



C



B



3- Roberto Rodriguez, bajo el seudónimo de "**Pistán**" fue el caricaturista y uno de los periodistas que cubrió los episodios que se sucedieron en Catamarca en aquel noviembre de 1970.



Lee atentamente la noticia que publicará el Diario la Unión y responde: ¿qué se informa? ¿Consideras que esto refleja una violación a los derechos? ¿Cuál en particular? ¿Quién impone la sanción? ¿Puede el arte ser una forma de interpelación al poder político? Explicalo brevemente. Finalizada la instancia de observación, y mediante un diálogo dirigido y la participación del conjunto de los grupos, se procederá con la socialización del trabajo.

En el momento de la integración, y en base a las producciones logradas, se encaminara el análisis hacia posibles aproximaciones en torno al título en cuestión: “El Catamarcazo ¿pasado inmediatamente reciente? ¿Fue un conflictivo? ¿Consideras que hubo antagonico? Fundamenta tu respuesta”.

Tercera secuencia: Entre la marcha y el Silencio: ¿Catamarca de pie, contra la impunidad?

Conceptos Claves: Marchas- Silencio- Lucha- Resistencia- María Soledad- Mujeres

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar las particularidades observables de las archas del silencio en Catamarca, a partir de los videos e imágenes de la época.
- ✓ Reflexionar sobre el valor del silencio como modalidad de lucha y resistencia en el Movimiento social.
- ✓ Repensar el rol de la mujer y la juventud en los inicios del movimiento como expresión original de la marcha.
- ✓ Generar instancias de debates, sujeto a los nuevos escenarios y realidades, donde podamos identificar cambios en las formas de lucha y continuidades en las consignas de protesta.

La clase dará inicio con la presentación del tema a desarrollar, titulado “Entre la marcha y el silencio: Catamarca de pie, contra la impunidad” y estará secundado, en un intento de re significar saberes previos, por una breve reseña histórica en torno al contexto nacional de finales de la década del ochenta, un periodo de la historia Argentina signado por los estragos de la economía que continuaban pauperizando a la sociedad, y donde la búsqueda de la verdad y la justicia continuaba siendo una materia pendiente y bandera de lucha. Esta breve contextualización generará un espacio propicio para referir al “Caso María Soledad Morales”, germen de las denominadas “Marchas del Silencio”, cuyo eco traspasó las fronteras del territorio provincial y nacional.



Esta aproximación, nos permitirá acercarnos hacia nuestro objeto de estudio en la Historia reciente local. Posterior a esa explicación didáctica inicial, se procederá con la conformación de grupos de trabajo y con la asignación de un texto narrativo, donde se pone de manifiesto una serie de sucesos que desembocaron en el trágico asesinato de María Soledad a inicios de la década del 90'. El texto titulado “Memoria, cuerpo y silencio: El caso “María Soledad” y la demanda de ciudadanía en la Argentina de los noventa”, correspondiente a la autoría de Marcelo Bergman y Mónica Szurmuk, expone un abordaje, desde un análisis posterior a las sentencias, según hechos puntuales.

La narrativa de los hechos:

(...). María Soledad Morales tenía diecisiete años, era una estudiante del Colegio Católico del Carmen y San José. (...) Era la segunda de siete hijos de una familia de clase media trabajadora de la ciudad de Catamarca. Su padre era un empleado público. En 1990, en el momento de la muerte de María Soledad, Ramón Saadi era el gobernador de la provincia. El gobierno provincial se caracterizaba por el nepotismo, y cada uno de los miembros de la familia Saadi tenía una posición de poder. Se cree que María Soledad murió en una fiesta en la casa del diputado nacional Ángel Luque. A la fiesta acudieron hombres jóvenes cercanos a los círculos de poder, había sido organizada por Guillermo, hijo de Ángel Luque. Guillermo y Luis Tula (novio de la víctima) fueron los principales sospechosos.

La familia Saadi, quien había conseguido mantener el control político de Catamarca por más de 40 cuarenta años, perdió la elección en 1992 como consecuencia directa del escándalo alrededor del “Caso María Soledad”, como se lo conoció legalmente. El juicio final se llevó a cabo en 1998, ocho años después del asesinato, y tanto Luis Tula como Guillermo Luque que fueron declarados culpables.

Por más de un año después de su muerte, Martha Pelloni, la monja directora del Colegio del Carmen y San José, organizó, en conjunto con las compañeras y padres de María Soledad, marchas de protestas semanales. Las marchas simbolizaban el nacimiento de un nuevo tipo de movilización social. Miles de manifestantes se reunían en manifestaciones pacíficas a favor del esclarecimiento de la muerte de la joven y la sanción de los asesinos en lo que se conoce como “marcha del silencio”.

BERGMAN, Mónica y SZURMUNK, Mónica (2006) “Memoria, cuerpo y silencio: el caso “María Soledad” y la demanda de ciudadanía en la Argentina de los noventa” Ediciones Acta Petica.

A continuación, nos preguntaremos ¿en qué consistió este denominado “nuevo tipo de movilización social”? disparador que nos acercara, mediante el dialogo dirigido, a identificar quiénes fueron los principales protagonistas del hecho, teniendo en cuenta la participación político-social y la filiación con María Soledad; en un intento además, de pensar cuáles fueron aquellos móviles, intereses y demandas que originaron este movimiento.



Ahora bien, teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes, proyectaremos un video de la marcha, con fecha del 23 de diciembre de 1990; en el podremos tener una primera aproximación hacia aquellos sentires en la marcha misma del silencio. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=spzevUy0MIA>

Seguidamente, leeremos juntos una interpretación sobre “Los Silencios” de los autores Marcelo y Roberto Angarano:

Catamarca después del Silencio. Crónica del Ajuste, la impunidad y los desencuentros

“(…), Hay un silencio pasivo: temeroso, resignado, conservador, egoísta. Hay un silencio activo: valeroso, desafiante, transformador, solidario, crítico. Hay un silencio que avergüenza: hay un silencio que aturde. Uno y otro atraviesan la historia de Catamarca y se han convertido en componente esencial de su cultura.

El nativo de estas tierras construyo, en el silencio absoluto de un paisaje imponente, una comunidad milenaria, y fue silenciosa su relación con el conquistador. Un silencio resignado a veces ante la fuerza del invasor; un silencio heroico en otras ocasiones, portador de un mensaje cómplice y recóndito que estallo en rebelión cuando las miradas, los símbolos y los gestos, vacíos de sonido pero desbordante de significación, se transformaron en utopía libertaria.

También el país en su historia reciente nos ofrece testimonios. La llegada al poder de la última dictadura militar instalo en el país un silencio signado por el terror.

Luego del estruendo de la apertura democrática, los catamarqueños, de a poco, nos unimos en la mudes de la resignación. Un gobierno vertical (...) y apuntalado por la hegemonía personalista (...).”

El 10 de septiembre de 1990 apareció el cuerpo mutilado de una adolescente y con el floreció el entendimiento cabal de que la impunidad es la condición social de los poderosos. Los catamarqueños, otra vez, tocamos el sentido profundo de nuestro silencio y salimos a la calle, (...).”

Autores: Marcelo Gallo/Roberto Angarano

A continuación, daremos inicio a la primera actividad escrita. La misma constara de una relación continua entre ambas fuentes:

- 1- ¿Identificar en el video y pensar?, ¿cuáles habrán sido las principales calles que recorrió la marcha, y cuál fue su asentamiento final?
- 2- En sus palabras finales de discurso, Elías Morales, padre de María Soledad, expresa, “(…), gracias pueblo de Catamarca. Felices fiestas para



los que tienen las manos limpias. Para los que podemos levantar las copas. No para aquellos que nunca van a levantar las manos.”

- 3- ¿Qué relación podemos establecer entre estas últimas palabras y la división de silencios que nos mencionan los autores Gallo y Angarano? ¿Quiénes representarías los silencios pasivos, activos, y los que avergüenzan? ¿Por qué?

Una vez realizada las consignas, se procederá con los posicionamientos críticos y reflexiones en torno a estos planteos: ¿Qué realidad visibilizaron las marchas del silencio en la sociedad catamarqueña a inicio de la década del 90? ¿qué rol adquiere la participación masiva de jóvenes estudiantes y amigas de María Soledad al frente de las marchas? y, desde una mirada retrospectiva, debatir acerca de aquellos otros movimientos actuales que conozcan y que se encuentren impulsados por mujeres, las consignas que enarbolan, su móvil impulsor y las propuestas que impulsan.

En este sentido, escucharemos una canción de Osvaldo Montes, interpretado por Mercedes Sosa, lo que nos acerca a la marcha desde otro lugar, y otro espacio: Puede el silencio, Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=k2JIV-ur801c>, orientada a responder al título problema de este binomio “Entre la marcha y el silencio: ¿Catamarca, de pie, contra la impunidad?”.

Una vez escuchada la letra de la canción, y a modo de integración, proponemos reflexionar en base a tres cuestiones puntuales: ¿Qué tiene el silencio que lo hace actuar?, ¿Qué ven en el silencio los que “ya no pueden más”? y ¿Qué pueden movilizar los que marchan en silencio?



Bibliografía consultada:

AGUIAR, L. (2003) “El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? En Rev. Reseñas de Enseñanza de la historia, APEHUN, ed. Universitas, Nº1, septiembre.

AGUIAR L y CERDÀ C (2008) “¿Retornos, crisis y terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza” en Jara Miguel (comp.) Enseñanza de la historia. Debates y propuestas. Educo. Argentina

BERGMAN, Mónica y SZURMUNK, Mónica (2006) “Memoria, cuerpo y silencio: el caso “Maria Soledad” y la demanda de ciudadanía en la Argentina de los noventa” Ediciones Acta Petica.

CARAVACA, Evangelina (2010) “Protesta Social reciente: entre el silencio y el estallido” VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.

REVILLA BLANCO, M. (1996). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achapallas. Chile

SIEDE, I (2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós, Nº 53. Bs. As.

SIEDE, I (2007) “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en Chujman G y I. Siede (comp.) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Aique Educación. Bs As.

WEB

<https://www.youtube.com/watch?v=80xmxhVvSnE>

<https://interescuelsmardelplata.files.wordpress.com/.../82-ariza.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=k2JV-ur801e>

<https://www.youtube.com/watch?v=spzevUy0MIA>



Capítulo 15

Los Nuevos Movimientos Sociales, tensiones y desafíos en las Democracias latinoamericanas.

Nancy, AQUINO
Desirée, TOIBERO
Romina, SÁNCHEZ

Introducción

Los movimientos sociales en las últimas décadas han ido ocupando un lugar importante en las sociedades contemporáneas y son reconocidos como actores centrales en los procesos de transformación social. La emergencia de los denominados “nuevos” movimientos sociales da cuenta de la presencia de estos como agentes colectivos de cambio social.

En América Latina, esta emergencia se vincula a la crisis de los formatos tradicionales de representación política y de los intentos de respuestas a la misma en una lógica de acción-reacción. En este sentido, se visualiza una mayor presencia de los mismos en las dinámicas y procesos sociopolíticos de la región. Esto se materializa en un conjunto de acciones colectivas muy diversas e innovadoras y a la vez han configurado espacios de resistencia, de propuesta de alternativas a las políticas Neoliberales.

De este modo nos parece importante el abordaje en la escuela de esta temática en la medida que posibilita la reflexión acerca del papel de los movimientos sociales a partir de las herramientas teórico- metodológicas aportadas por la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Esta propuesta de enseñanza para el nivel secundario, 5to año del Cielo Orientado⁵¹ gira en torno al lugar de *Los Nuevos Movimientos Sociales en los procesos de cambio, visualizando las tensiones y desafíos en las Democracias latinoamericanas.*

La secuencia didáctica consta de seis encuentros con eje en los procesos conflictivos de las sociedades latinoamericanas, haciendo foco en dos estudios de caso, uno situado en Bolivia y el otro en Argentina.

⁵¹Eje: Los desafíos de la sociedad argentina en tiempos de democracia y de crisis. Explicación de los conflictos y acuerdos que se presentan en el contexto de la emergencia de nuevos movimientos sociales nacionales y latinoamericanos. En Aprendizajes y contenidos fundamentales. Ministerio Educación. Córdoba. 2018.



Fundamentación

Enseñar a pensar socialmente la realidad es una de las preocupaciones para repensar la enseñanza de la historia en la escuela. Se hace necesario, entonces, reflexionar sobre los modos en los que se despliegan estos procesos, especialmente las dimensiones que configuran el pensamiento histórico.

En este sentido y coincidiendo con Pagés la principal competencia histórica a desarrollar es: *“saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico.”* (Pagés, 2009, 70). Este se define como una competencia que implica habilidades que se constituyen a partir de apropiarse de los modos de construcción del conocimiento histórico y en este proceso se configura un modo de conocimiento. Martineau, sostiene que:

*“el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo (de pensar) hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado”*³⁴ (Pagés, 2009, 75).

Entonces, leer la realidad en clave histórica implica una manera de entender lo social. Y consideramos, de todas las dimensiones que la constituyen, al menos dos. Una, que pone foco en los conflictos sociales, en el reconocimiento de los actores sociales individuales y colectivos, de los intereses y valores diferenciados de los diversos grupos en disputa. Y la otra, que enfatiza la mirada relacional, en la medida que incentiva el análisis de las interrelaciones entre las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales en el devenir de las sociedades.

Consideramos necesario que el trabajo escolar se centre en el desarrollo conceptual, en estrategias ligadas a la comprensión lectora, al pensamiento creativo, a la resolución de problemas y a la capacidad de comunicación de argumentos o conclusiones. Este conjunto de habilidades están ligadas a *“la concepción de pensamiento crítico y a la vez requiere del análisis de la naturaleza ideológica del conocimiento social y las creencias y valores que vehicula”* (Pagés, 1997, 163)

Sostenemos que en la opción por enseñar, y siguiendo a Joan Pagés, el abordaje de conceptos claves es fundamental, es por esto que, en esta propuesta, abordaremos la noción de “conflicto”.

Entendemos, desde la teoría crítica, que el conflicto es un rasgo constitutivo de las relaciones sociales, en tanto expresan relaciones asimétricas y por la tanto configuran relaciones de poder. Los procesos históricos dan

³⁴Tomamos aquí este Martineau a partir de las referencias de Pagés (2009).



cuenta de las tensiones entre cambios y continuidades y se construyen en base a decisiones, opciones y fuerzas que se imponen sobre otras pero que podrían haber tomado direcciones distintas. Esta concepción habilita una comprensión del pasado, el presente y el futuro, abierta y compleja que nos invita a problematizar el contenido.

Para la apropiación del conflicto como categoría conceptual la atención se enfoca en los nuevos movimientos sociales y su relación con el cambio sociopolítico.

Reconocemos con Santamarina Campos (2008) por movimiento social a una forma de acción colectiva. En la caracterización del mismo recupera las dimensiones planteadas por Laraña (1999) una de ellas refiere a la solidaridad como elemento aglutinante para promover o impedir cambios sociales; que configura una manera de percibir la realidad, ya partir de este posicionamiento interpela o vuelve controvertido un aspecto de lo social que antes era aceptado como normativo. Y entre las implicancias de este posicionamiento se produce la ruptura de los límites del sistema normativo y de relaciones sociales en el que se desarrolla la acción; pudiendo en algunos casos a tener la capacidad para producir nuevas normas y legitimaciones en la sociedad

En América Latina a partir de los años setenta, emerge nuevamente la acción colectiva contestataria, caracterizada por una organización de carácter fragmentaria, territorializada y asociativa. Estas acciones colectivas expresan demandas específicas y exigen respuestas concretas dando lugar a la configuración de los “nuevos” movimientos sociales, contruidos fuera de los espacios tradicionales de la movilización, sobre todo aquellos vinculados al ámbito del trabajo.

Estos movimientos sociales en América Latina fueron reconocidos como “nuevos” en razón a los discursos contruidos alrededor de las demandas de dignidad y de respeto, de rechazo a las discriminaciones y a la invocación de mayor “participación”. Se focalizan en reivindicaciones concretas y materiales, por una composición social popular, y con tenuous los alineamientos partidarios. Si bien, las trayectorias de los movimientos sociales no pueden generalizarse si se reconoce que sus prácticas han logrado un fortalecimiento del espacio público y una revitalización de la sociedad civil.

Cabe preguntarse: ¿En qué medida los Movimientos Sociales generan condiciones para un cambio estructural? O ¿Cuáles fueron las condiciones materiales y simbólicas que la posibilitaron? ¿Qué agentes sociales fueron sus protagonistas?

Optamos por la estrategia de resolución de problemas para la elaboración de la propuesta de enseñanza en la medida que nos permite profundizar en la apuesta conceptual a partir de la diversificación de recursos (medios audiovisuales, fuentes documentales y textos didácticos) para, a partir



del conocimiento histórico, **promover el pensamiento crítico** y una ciudadanía activa. Esto se inscribe en un **posicionamiento constructivista** acerca de cómo aprenden los alumnos, en tanto sujeto que al aprender transforma sus estructuras cognitivas, interiorizando conocimientos que conjugan distintas dimensiones de los saberes y que puedan ser significativas y relevantes.

Recuperamos aportes de la **literacidad crítica** porque posibilita una interpretación más precisa así como la identificación de las ideas y valores presentes en el soporte textual en sus más variadas expresiones poniendo énfasis en la **interpelación de la naturaleza discursiva del texto**. Es necesario visibilizar el **carácter sustantivo del discurso** que es una construcción social y por tanto hay que realizar un abordaje que implique no solo reconocer que dice sino también cuales son las condiciones producción del mismo, los sentidos y significaciones implicados en la producción del discurso. En este sentido, la **literacidad crítica** se constituye en una herramienta para la **interpelación del orden social vigente** y para la **toma de decisiones**, promoviendo la consolidación de una **ciudadanía plural, diversa e inclusiva**. Este sería un hilo conductor que intensifica la dimensión de la acción que se planteaba en el pensamiento crítico.

La existencia de **multiplicidad de movimientos sociales** en América Latina hizo necesario un recorte de dos casos que refieren a conflictos por recursos, en el caso de Bolivia, la Guerra del Agua y el de Argentina, disputa por la tierra en la Patagonia.

Objetivos:

- Analizar las acciones colectivas presentes en los casos estudiados para reconocer las proximidades y distancias entre las mismas.
- Reconocer los agentes sociales que participan en el conflicto para identificar los ejes de la disputa y los intereses asociados a ellos.
- Interpretar las acciones colectivas abordadas en los casos como parte constitutiva de los nuevos Movimientos Sociales en tanto respuestas muy diversas e innovadoras a las demandas.
- Visualizar la coyuntura en el que emergen los conflictos y su inmersión en el proceso histórico en los casos abordados para reconocer la historicidad de los mismos.
- Reconocer el lugar de los Nuevos Movimientos Sociales en los procesos de cambio, visualizando las tensiones y desafíos en las Democracias latinoamericanas.



Secuencia Didáctica

Clase I (80 minutos)

Objetivos

- Identificar saberes en torno a la situación político social en América Latina para tensionarlos en relación a los conflictos emergentes y la Democracia en América Latina.
- Visualizar cambios y continuidades a lo largo del tiempo en la configuración de los Estados en América Latina para indagar acerca de las razones de su existencia histórica.

Primer momento:

Apertura problematización acerca de la situación político social en América Latina y las posibilidades de cambio social.

En la apertura nuestra intencionalidad está orientada a que los alumnos puedan retomar y expresar sus ideas previas en relación la situación político social en América Latina y las posibilidades de cambio social. Para ello proponemos la siguiente actividad:

- Observa el video: Latinoamérica- Calle 13⁵⁵.
- Reunidos en pequeño grupo resuelvan la siguiente consigna:

¿Qué situaciones identifican en el video? ¿Qué tienen en común? ¿A qué situaciones se refieren? ¿Cuáles tensiones sociales expresan? ¿Qué agentes sociales reconocen?

- Puesta en común del trabajo realizado.

Segundo momento:

Corresponde a la etapa planteo del problema y formulación de supuestos. Mediante exposición dialogada: Problematización a los alumnos sobre acerca de las situaciones identificadas y los conflictos emergentes de las mismas.

Consigna para resolver en pequeño grupo:

¿Qué interrogante formularían para indagar acerca de las situaciones identificadas en la canción?

- Puesta en común de los interrogantes planteados cada uno de los grupos escribe en el pizarrón el interrogante elaborado.

⁵⁵Calle 13 - Latinoamérica - YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>



El docente orientará el plenario y a través de preguntas marca las recurrencias y diferencias.

En el cierre se elabora un interrogante compartido para indagar en cada uno de los casos. Una posible formulación sería: ¿Cuáles son los modos de acción colectiva generados a partir de las disputas por los recursos en Latinoamérica y su vínculo con los movimientos sociales?

Tercer momento:

El docente en exposición dialogada presenta los casos a trabajar en las próximas clases. Casos: las disputas por la tierra en el actual territorio argentino y por el agua en el actual territorio boliviano.

Clase II: (80 minutos)

Objetivos

- Identificar las partes del conflicto por el agua y los intereses en disputa.
- Analizar los cambios y las continuidades en las disputas por los recursos en el Altiplano boliviano. Historizando el conflicto del agua en Bolivia.

Primer momento:

Apertura problematización acerca de la disputa en torno al agua en el Altiplano Boliviano.

En la apertura buscamos introducirlos en el caso Altiplano Boliviano: “La guerra del agua” Para ello proponemos: la siguiente actividad:

- Observa el video: Mamá Grillo⁵⁶
- En parejas responder las siguientes consignas:

Identifica quiénes son los protagonistas y a quiénes representan.
Describe el conflicto identificando los intereses y disputas entre las partes.
¿Encuentras algún vínculo con lo trabajado la clase anterior, sobre acción colectiva y movimientos sociales? Justifica.

- Puesta en común del trabajo realizado.

Segundo momento:

Para trabajarla historicidad del conflicto por el agua en Bolivia; se propone al grupo total una lectura guiada, de textos adaptados del libro: Bolivia en el siglo XXI⁵⁷

⁵⁶ Mamá grillo. “Abuela Grillo”. corto animado. https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM

⁵⁷ Nelson González Ortega (2017): Bolivia en el siglo XXI. Trayectorias históricas y proyecciones políticas, económicas y socioculturales Plural Editores. La paz



La lectura guiada irá acompañada de una línea de tiempo donde se irán ubicando los acontecimientos a partir de la siguiente periodización: El conflicto en Altiplano Boliviano, antes de la llegada de los españoles (1438-1532); La resistencia en El Altiplano durante el dominio español (1532-1825); La resistencia luego del dominio español (2000-2012).

Tercer momento

-Trabajo grupal:

En grupos de cuatro integrantes y teniendo en cuenta, el aporte del texto trabajado en la en lectura guiada resolver las siguientes consignas:

- Con el aporte de tus compañeros y las lecturas trabajadas ampliar la descripción del conflicto que representa el cortometraje
- Identificar diferentes periodos representados en el cortometraje y ubicarlos en la periodización.
- El autor del cortometraje ¿Qué interpretación hace del conflicto? ¿De qué otro modo puede interpretarse el mismo conflicto?

-Puesta en común de los interrogantes planteados.

El docente habilita la participación de diferentes grupos a partir de las consignas planteadas. Mientras tanto se registra en línea de tiempo la ubicación temporal y se favorece la construcción de alternativas variadas vinculadas a la interpretación.

-Finalmente se reflexionará acerca de los aportes de historizar el conflicto y se propone ver la película También la lluvia (2010)⁵⁸, donde se escenifican las masivas protestas sociales ocurridas en Cochabamba, La Paz, El Alto y otras ciudades de Bolivia durante la Guerra del Agua del año 2000.

Clase III:(80 minutos):

Objetivos

- Identificar los cambios y las continuidades en las formas de resistencia y de opresión histórica, que se ponen en juego durante el conflicto “La guerra del agua” en la actual Bolivia hacia el año 2000.
- Reconocer las dinámicas coloniales que continúan en el Siglo XXI.
- Diferenciar las interpretaciones sobre el conflicto representado en la película “También la lluvia”.
- Visualizar los efectos del conflicto analizado

Disponible en <https://www.hf.uio.no/ilos/personer/vit/nelson/libro-bolivialibro-noviembre-2017.pdf>

⁵⁸ Subida al aula virtual. También la lluvia – Trailers y Estrenos

Publicado el 16 sep. 2010. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=FauQX1epts>



Primer momento:

Apertura

-En grupo total se propone compartir la visualización previa de la película. La actividad que se propone es la lectura guiada de la sinopsis de la película⁵⁹ apoyada en imágenes donde el docente buscará retomar la historicidad del conflicto presentado en el film.

Segundo momento:

Análisis de la película

-Trabajo en pequeño grupo (4 personas), se realiza un análisis diferenciado de una escena de la película, guiado por interrogantes orientados a los objetivos de la clase. (Por lo menos 2 grupos tendrán la misma escena)

Consignas:

Escena 1:

- 1- ¿Qué situación se denuncia en la escena? ¿A qué tiempo histórico refiere la denuncia?
- 2- ¿Cuál es el tema que se debate?
- 3- ¿Quiénes participan en el diálogo?
- 4- ¿Cuál es la posición de cada uno en relación con la representación del os indígenas?

(Luego de ver la escena de línea interminable del casting para los extras bolivianos y la imagen del helicóptero cargando una cruz gigante Se abre este conflictivo diálogo que ocurre en los primeros minutos de la película de Bollain)

Maria. —Sebastián, dime una cosa, estamos en Bolivia, así como mucho sentido pues no tiene, ¿verdad? Pues digo, estamos a unos 2.500 metros sobre el nivel del mar rodeados por montañas a miles de kilómetros del Caribe.

Sebastián. —No, pues, es que acá Costa cree que Colón llegó en paracaídas.

Costa. —No, perdona, Costa sabe que esto está lleno de indígenas hambrientos y eso significa extras. Miles de extras, nada de recurrir a esa mierda de efectos digitales. Quiero poderlo, que se vea que nos hemos gastado la pasta.

Sebastián. —No, Costa, no, esto puede ser un churro. ¿Has visto sus rasgos? Son quechuas.

Costa. —¿Y?

Sebastián. —Cómo que ¿y? Que son indígenas de los Andes. ¿Qué hace Colón entrevistándose con unos indígenas de los Andes?

Costa. —De los Andes o de donde sea. No sé, son indígenas. Eso es lo que querías. ¿No?

Sebastián. —No, no, no.

Costa. —Sebastián, no seas pesado, tío. No me jodas, aquí se puede negociar con la gente, hoteles, transporte, catering, o sea lo que quieras.

Maria. —Entonces la razón es el dinero.

Sebastián. —Si, siempre es el dinero. Siempre. Bueno en este caso, el poco dinero. ¿Me escuchaste productorrete de cuarzo?

⁵⁹ En Camacho Salgado, Laura y González Ortega, Nelson (2010): Descolonizando la historia colonial de Bolivia en el siglo XXI: Negociación de las fronteras entre el pasado, presente y futuro en la película También la lluvia (2010) Cap. 13. En González Ortega, Nelson (2017): Bolivia en el siglo XXI. Trayectorias históricas y proyecciones políticas, económicas y socioculturales Plural Editores.



Costa. —Si la hubiéramos rodado en inglés tendríamos el doble de dinero. Tendríamos el doble de público. Ya casi tenemos cerrado el acuerdo y fuiste tú y la Jodiste.

Sebastián. Porque los españoles hablan español cobrán. ¿Te hubieras imaginado lo que hubiera sido hacerla en inglés?

Costa. Pues que hubiéramos sido la ostita. María. Entonces los españoles hablan español y los tainos que encontró Colón ¿hablan quechua?

Sebastián. —¿Así vas a estar? (00:06:00- 00:07:50)

Consigna escena II

- 1- ¿Quiénes son los protagonistas de la escena?
- 2- ¿Qué tipo de vínculo denuncia?
- 3- ¿En qué tiempo histórico se produce ese vínculo al que refiere?
- 4- ¿Cuál crees que es la intención del director al comenzar el film de este modo?

(Narrador. [Lee el guión escrito por Sebastián] —Vemos los rostros sorprendidos de varios niños tainos ocultos entre la vegetación, desde su punto de vista vemos a Colón y a sus hombres pisando por primera vez el Nuevo Mundo. Hay algunas embarcaciones pequeñas en la orilla. Los niños perciben un olor desagradable mientras las extrañas criaturas mojadas y sucias, unos barbudos, otros calvos, se acercan hacia ellos dando un traspie en la arena. Los chiquillos ocultos en los árboles se ríen y comentan sorprendidos intentando comprender quiénes son esos extraños).

Colón. —Yo, Cristóbal Colón, humilde siervo del rey Fernando de Aragón y la reina Isabel de Castilla, en nombre de Jesucristo, hijo del único Dios verdadero, tomo posesión de estas tierras, mares y todo lo que contienen y con este acto proclamo la soberanía de estas tierras y mares de la más graciosa de las majestades. (00:09:00 – 00:10:53)

Consigna Escena III

- 1- ¿Quién es Montesinos, por qué crees que se lo introduce en tres oportunidades?
- 2- ¿Qué significado tiene que el director vincule el sermón de Montesinos con la privatización del agua?
- 3- ¿Qué tipo de vínculo denuncia?
- 4- ¿Qué relación entre pasado y presente propone el film en esta escena?

(El Sermón de Montesinos denunciando la opresión de los indígenas, se escucha en tres oportunidades. Las dos primeras sólo de manera parcial y marginal.

La tercera vez es cuando Juan está preparando su escena y repite la totalidad del sermón. Es solo aquí que al sermón se le da fuerza, inmediatamente después aparece Daniel/Hatuey (Juan Carlos Aduviri) pronunciando su discurso en contra de la privatización del agua, en las violentas confrontaciones sociales sucedidas durante la Guerra del Agua):

Daniel. Venden nuestros ríos contra nuestra voluntad. Venden nuestros pozos, nuestros lagos. Y la lluvia que cae sobre nuestras cabezas por una ley. Compañeros, es increíble, no nos permiten recoger el agua que cae de la lluvia por esa ley. Y ¿quién se queda con esa lluvia? ¿Una compañía cuyos propietarios están en Londres y en California? Compañeros, ¿qué más nos van a robar ahora? ¿El vapor de nuestro aliento? ¿El sudor de nuestra frente? Pues les digo, que lo único que van a conseguir de mí es una buena moada. (00:29:14)

Consigna Escena IV

- 1- ¿Cuál es el tema que se debate en el diálogo?



- 2- ¿A qué acciones de resistencia refiere?
- 3- ¿Qué figuras de opresión y resistencia aparecen? ¿Qué tipo de vínculos denuncia la escena?
- 4- Los personajes tienen interpretaciones diferentes o similares del conflicto que describe la escena? Justifica
- 5- ¿Qué relación entre pasado y presente propone el film en esta escena?

Diálogo entre alcalde de Cochabamba; Antón (personifica actor que representa a Colón en la película que se filma en Cochabamba) y Sebastián (personifica al director de la película que se filma en Cochabamba):

Alcalde. Dada su larga historia de explotación, los indios llevan la desconfianza en los genes. Se hace muy difícil razonar con ellos, cuando, además, son analfabetos. Pero eso sí, tenemos informes objetivos de profesores de Harvard, FBI.

Antón. Me encantaría, me encantaría ver cómo se los arreglan esos cabrones del FBI para alimentar a sus familias con 40 puros dólares al mes.

Alcalde. En fin, en este mundo globalizado los indios se dedican a quemar los recibos de agua y lanzar piedras a la Policía. Es el victimismo contra la modernidad.

Sebastián. —Oiga, pero, no quiero ser maleducado, a mí me parece que una persona que gana dos dólares al día no puede soportar un incremento en el precio del agua de 300% ¿no? Digo, por lo menos, es lo que a mí me cuentan.

Alcalde. —Es curioso, eso es lo que me han dicho a mí que ustedes les pagan a los extras.

Sebastián. —Sí, pero nosotros tenemos un presupuesto muy, muy ajustado.

Alcalde. —Eso es lo que nos pasa a todos. Si cedemos un centímetro, estos indios nos llevarán a la Edad de Piedra. (00:53:46)

-Puesta en común: El docente orientará el plenario buscando organizar las respuestas de tal modo que en el pizarrón pueda visualizarse el reconocimiento de las dinámicas de opresión y resistencia descritas en las escenas; los modos de acción colectiva que lograron identificar los alumnos y las interpretaciones que se proponen sobre el conflicto.

Tercer momento:

-Exposición dialogada, con la intención de incorporar la noción de futuro que acompaña al pensar históricamente, a partir del siguiente interrogante: ¿Qué efectos a corto y mediano plazo tuvo el conflicto por el agua que se desarrolló hacia el año 2000 en Bolivia?

-Visionado de un recorte del noticiero Telesur “A 12 años de la Guerra del agua”⁶⁰

-Lectura guía de Resolución 64/292 de Naciones Unidas⁶¹.

⁶⁰Telesur Noticias. Publicado el 17 oct. 2015as: Bolivia: La paz. Bolivia: Servicio de televisión abierta. A 12 años de la guerra del agua, victoria de los bolivianos. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tnqIMrpWuWM>

⁶¹Organización De Naciones Unidas: “El derecho humano al agua y el saneamiento” Resolución 64/292. 20 de Julio de 2010 Sexagésimo cuarto período de sesiones. Tema 48 del programa09-479380947938.



-Elaboración de respuestas tentativas en pequeño grupo.

-Puesta en común en grupo total.

Clase IV

-Objetivos:

- Identificar las disputas que pueden generarse en torno a un recurso para comprender qué tipo de respuestas pueden construirse a partir de ese conflicto.

- Identificar las características del contexto en el que se produce el conflicto⁶² para analizar en qué medida las mismas posibilitan u obturan el desarrollo del mismo.

- Fomentar el discurso oral y escrito del alumnado para que pueda argumentar sus puntos de vista, dar su opinión y juzgar la pertinencia o no de una fuente de información.

Primer momento

-Exposición dialogada en la que se problematiza a partir del siguiente interrogante: ¿existen en la actualidad comunidades indígenas en nuestro país?; y de presentación del **conflicto** que viene dado por la disputa sobre la propiedad/ocupación de la tierra a partir del cual se construyen modos de resistencia/acción.

Segundo momento:

Trabajo individual. Se les entrega a los alumnos dos mapas, en uno aparecen ubicadas las comunidades indígenas en la etapa pre-colonial y en el otro las comunidades indígenas que habitan nuestro país en la actualidad.

a-Observa ambos mapas

Mapas actividad 1

https://www.cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/indigenas_de_argentina

https://www.tierradegauchos.com/mapas_con_laubicacion_de_los_aborigenas_argentinos/

b-Responde las siguientes preguntas:

a- ¿Cuál es la primera diferencia que observas?

b- ¿Qué pueblos están ahora y no estaban antes?

c- ¿Qué pudo haber ocurrido con aquellos pueblos que ya no están? ¿Y con los que aparecen ahora?

⁶² Su abordaje se ha realizado bajo el supuesto de que es necesario contextualizarlo en relación a dos aspectos fundamentales el poder y la violencia estructural.



d- En base a lo que conocen sobre los pueblos originarios respondan: ¿Cuáles les parecen que podrían ser algunas de las pautas de la organización social, prácticas culturales que aún permanecen de esos pueblos?

-Puesta en común y debate sobre las diferentes respuestas.

Tercer momento

La docente escribirá una frase en el pizarrón que los alumnos deberán copiar en sus carpetas. Previo a la lectura, se hará una breve reseña de quien escribe y en qué momento.

Frase para analizar:

"El mundo es demasiado peligroso para vivir en él, no a causa de la gente que hace mal sino a causa de la gente que permanece sentada y permite que esto suceda"

Albert Einstein

-Trabajo escrito individual.

Consigna: Responde de manera fundamentada:

1- ¿Consideras que esa manera de percibir el contexto es aplicable al mundo actual?

Justifica tu respuesta

2- Según tu criterio ¿Qué intención tiene el autor al escribir esa afirmación?

-Puesta en común de respuestas. Docente orienta la identificación de recurrencias.

Cuarto momento

Exposición dialogada de la docente (se distribuye una imagen de la zona en la que tiene lugar el conflicto).

-Alumnos resuelven las siguientes preguntas:

¿Qué recursos naturales aparecen en esa imagen?

¿Qué actividades consideran que podrían desarrollarse en un territorio de esas características?

-Plenario de lo trabajado donde la docente, a partir de preguntas orientadoras guía la construcción de la definición de conflicto territorial.

Conflictos territoriales: situaciones en las que varios sujetos (personas, grupos o instituciones como el Estado u organizaciones no gubernamentales, entre otras) pretenden tener dominio sobre un determinado sector de la superficie terrestre. Ese espacio que se pretende dominar o se domina se convierte en un territorio en disputa.



Clase V:

Primer momento

La docente realizará una exposición dialogada en torno a la importancia de considerar el contexto, en este caso político, en el que se desarrolla el conflicto.

-Luego propone la lectura en pequeño grupo de un texto:

Estado, comunidades indígenas y la cuestión territorial.

El Estado nacional argentino concluye su proceso de formación en 1880. A mediados de esa década se crean por ley los denominados **territorios nacionales** divididos en dos gobernaciones, quedando la actual provincia de Río Negro dentro de la Gobernación de la Pampa. Ya a comienzos del siglo XX, en el marco de la etapa denominada “de sometimiento y colonización” se postula desde el Estado la necesidad de reducir a los indígenas y crear misiones con el objetivo de “occidentalizar” a las comunidades existentes, postura que se mantendrá hasta mediados de siglo cuando sea el gobierno peronista quien en principio pretenda organizar un régimen sobre tierras y colonización indígena y quien le otorgue al territorio rionegrino el estatuto de provincia. En ese contexto de reconocimiento a las comunidades se organiza a mediados de la década del 60’ el primer censo nacional indígena para plantear posibles proyectos para mejorar su calidad de vida, algo que queda trunco debido al comienzo del periodo de inestabilidad política argentina cuyo inicio se remonta a 1966. Vale destacar que durante el último gobierno militar Jorge Rafael Videla decidió celebrar los cien años de la conquista del desierto. Habrá que esperar hasta el retorno de la democracia para que de manos del presidente Alfonsín se promulgue la ley 23302 sobre política indígena en la que nuevamente se reconoce a las comunidades indígenas y se promueve su apoyo a partir de planes para el acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción, además se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Un último hito a destacar del s XX es la reforma constitucional de 1994 cuyo artículo 75 reconoce la existencia de comunidades indígenas y la propiedad comunitaria de las tierras que ocupan y pretende regular la entrega de otras que sean aptas y suficientes para su desarrollo, a lo que se agrega asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales.

-Resolución de la consigna en pequeño grupo:

- 1- ¿Qué diferencias pueden identificar en cuanto a la postura del Estado en relación a las comunidades indígenas a lo largo del periodo abordado?
- 2- ¿A qué derecho se hace referencia principalmente en este texto?
- 3- ¿En qué momento la cuestión indígena pareciera perder peso en la agenda de gobierno?

-Puesta en común de las respuestas y, a partir de una exposición dialogada, problematizar la relación Estado-comunidades indígenas.



Segundo momento

Problematización acerca de las diferentes formas de interpretación de los fenómenos sociales. Lectura analítica en pequeño grupo de tres artículos periodísticos:

-laizquierdadiario.com: "Rafael Nahuel: un crimen de Estado, un año de impunidad" 25-11-2018
https://www.clarin.com/politica/caso-rafael-nahuel-pericias-determinaron-mapuches-prefectos-restos-polvora_0_BySr5mh5z.html
https://www.perfil.com/sociedad/Nuevo_Conflicto_Mapuche/ 13-11-2017

-Resolución en el mismo grupo de las siguientes consignas:

a-Responde.

1- Ubicar en tiempo y espacio este conflicto e indicar quiénes son sus protagonistas.
2- Realizar una descripción general del conflicto
4- Recuperando lo trabajado en el texto Estado, comunidades indígenas y la cuestión territorial, describir cómo era la forma de tenencia de la tierra antes y cómo se tiene acceso a la misma en la actualidad.
6- ¿Creen que estas comunidades indígenas se sienten protegidas por el estado? Justifiquen su respuesta.

b- Elabore de un cuadro comparativo atendiendo a las siguientes dimensiones:

-Diario
-Responsables del conflicto
-Causas del conflicto
-Supuestos
-¿Con cuál de los protagonistas tiene mayor proximidad ideológica la editorial?

c-Responda de manera fundamentada: De acuerdo a lo trabajado ¿consideran que lo instituido por ley sobre los territorios indígenas se corresponde con el accionar del Estado en este conflicto?

Clase VI

Objetivos

-Reconocer las proximidades y distancias de los conflictos estudiados a partir de la identificación de las disputas, las acciones colectivas desplegadas y los efectos de las mismas.

Momentos

-Exposición dialogada de problematización de la temática recuperando lo abordado en clases anteriores sobre lo que implicaron los conflictos en los dos casos trabajados.



-Elaboración de un cuadro comparativo teniendo en cuenta:

- Agentes sociales en disputa (protagonistas del conflicto)
- Descripción del conflicto
- Interpretación del conflicto
- Acciones colectivas desplegadas
- Efectos de las acciones colectivas
- Lo común y lo diferente
- Formas de categorizar el conflicto

- Plenario de recuperación de lo trabajado.
- Exposición dialogada acerca de las relaciones entre acción colectiva, movimientos sociales y cambio social.

Bibliografía

- BLANCO SUÁREZ, J. (2011) Democracia, movimientos sociales y ciudadanía, en Revista Republicana, Núm. 10, Enero - Junio de 2011, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C. pp. 95-12
- CAMACHO SALGADO, Laura y GONZÁLEZ ORTEGA, Nelson (2010): Descolonizando la historia colonial de Bolivia en el siglo XXI: Negociación de las fronteras entre el pasado, presente y futuro en la película También la lluvia (2010) Cap. 13. En González Ortega, Nelson (2017): Bolivia en el siglo XXI. Trayectorias históricas y proyecciones políticas, económicas y socioculturales Plural. Editores.
- PAGÈS, J. (2009) "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, pp. 69-91.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010) La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada.* Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL. Nº 14, pp. 34-56.
- TOSAR, B. 2018. Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". En *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. REIDICS* nº 2, 4-19.
- TULCHIN, J. B. 1987. Más allá de los hechos históricos; sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación* nº 282, 235-253. - SHULMAN, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado", en *Revista de currículum y formación del profesorado*, (Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*, 57 (1),198) .Nº 9, 2 2005, pp. 1-22.
- SANTAMARINA CAMPOS, Beatriz(2008). "Movimientos sociales: una revisión teórica y nuevas aproximaciones". En *Boletín de Antropología*



Universidadde Antioquia, Vol. 22, N.º 39, pp. 112-131. (Texto recibido: 11/02/2008; aprobación final: 16/06/2008).

-SOMUANO VENTURA, Ma. (2007) Movimientos sociales y partidos políticos en América Latina: una relación cambiante y compleja. Política y Cultura, núm, 27, primavera, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. pp. 31-53.